

**DIE ERVARINGE VAN BEGINNERPRINSIPALE  
NA AANLEIDING VAN KURRIKULUMLEIERSKAP  
EN -BESTUUR BY HUL SKOLE:  
'N GEVALLE STUDIE VAN VIER BEGINNERPRINSIPALE**

**deur**

**JERRY SWARTS**



**TESIS INGELEWER TER VOLDOENING AAN DIE VEREISTES  
VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER IN OPVOEDKUNDE IN DIE  
DEPARTEMENT OPVOEDINGSBELEIDSTUDIE  
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE AAN DIE  
UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**

**STUDIELEIER: PROFESSOR NURAAN DAVIDS**

**DESEMBER 2017**

## VERKLARING

Deur hierdie tesis in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifasie aangebied is.

Datum: Desember 2017

Handtekening:

Kopiereg © 2017 Universiteit van Stellenbosch  
Alle regte voorbehou

## OPSOMMING

In Suid Afrika, asook in verskeie ander lande, word beginnerprinsipale aan hoë eise en uitdagings van skoolbestuur blootgestel. Kurrikulumleierskap en –bestuur is tog ‘n fundamentele bestuursfunksie van die prinsipaal en vereis dat hy of sy kundig moet wees met kurrikulumsake. Vir beginnerprinsipale in hierdie studie beteken dit dat hulle ‘n buitengewone swaar las moet dra omdat van hulle, vanweë onvoldoende voorbereiding, nie voór hul aanstelling met die vereistes van effektiewe skoolbestuur vertrou kon raak nie. Vrae word deurlopend gestel oor hoe beginnerprinsipale voorberei te word en hoe bevredigend die voorbereiding in die opvoedkundige stelsel is, aangesien dit blyk daar ‘n gebrek aan fokus en samehang in van die programme is. Soos in hierdie tesis deeglik bespreek, is daar geen formele ondersteuningsprogramme in die voorbereiding van beginnerprinsipale, in spesifiek kurrikulumleierskap en –bestuur, in Suid- Afrika nie. Kort kursusse, in dié verband, word wel aangebied deur Universiteite, Nie Regeringsorganisasies (NRO) en sekere onderwysunies.

Die studie het dit ten doel gehad om die ervaring van vier beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur by hul skole, te ondersoek. Die resultate toon eerstens dat kurrikulumleierskap en –bestuur verskil van prinsipaal tot prinsipaal en word beïnvloed deur die skoolkonteks, gradering asook die samestelling van die personeel en skoolgemeenskap. Tweedens is dit uiters moeilik vir hierdie prinsipale om hul leierskap- en bestuursfunksie as kurrikulumleiers effektief te demonstreer en om effektief leiding en ondersteuning te bied. Die uitdaging vir beginnerprinsipale is om hulself te bemagtig om voortdurende kurrikulumveranderinge te kan implimenter om sodoende kurrikulumbestuur te verseker.

Onderhoude is gevoer met vier beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur by hul skole. Deur hierdie navorsing as ‘n gevallestudie aan te bied, word indiepte-inligting verskaf oor hul ervaring en persepsies van hul onderskeie kontekste, aangaande kurrikulumleierskap en –bestuur. Data is gegenereer deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde vrae om die ervaring en persepsies van beginnerprinsipale, as kurrikulumleiers en –bestuurders, binne eie verband, volledig te beskryf.

Een van die gevolgtrekkings wat tot hierdie studie gekom is, is dat die voorbereiding van beginnerprinsipale in hul kernbestuursfunksie, kurrikulumbestuur en –leierskap van groot belang is, omdat dit vir hulle implikasie inhou: ‘n skool met swak leerderuitslae word as ‘n swak skool gesien en word die bevoegdheid van die prinsipaal bevraagteken.

Uit die resultate is bevind dat beginnerprinsipale wel probeer om hul verantwoordelikhede ten opsigte van kurrikulumbestuur te vervul. Nietemin ervaar hulle dat hulle nie heeltemal seker is oor wat hul leierskapfunksie en rol behoort te wees nie. Verder toon die studie dat beginnerprinsipale ‘n behoefte het aan ‘n duidelike beleid en raamwerk wat hulle sal help om hulle verantwoordelikhede na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur effektief te kan uitvoer.



## ABSTRACT

In South Africa, as in various other countries, novice school principals are exposed to high expectations and curriculum challenges. Curriculum management and –leadership are fundamental functions of school principals, which require certain particular sets of knowledge and expertise. Questions are constantly being raised in relation to how novice school principals should be prepared for their roles and functions as curriculum leaders and managers. Yet, as this study reveals principals have not necessarily been prepared to meet the demands and challenges of effective school management before their appointment – that is, they have not been exposed to, training or formal mentorship, that are necessary for effective curriculum leadership and management.

The aim of the study is to explore the experience of novice school principals in relation to their leadership and management of curriculum at their schools. Firstly, the literature revealed that curriculum leadership and management differ from person to person and it is being influenced by context, grading of the schools as well as the composition of staff and the school community. Secondly, that it is very difficult for these novice principals, to demonstrate their leadership role and management function as curriculum leaders effectively and to provide good support and direction. Novice school principals are faced with the challenge of empowering themselves, enabling them to implement curriculum change continuously so that the curriculum is managed effectively.

Interviews were conducted with four novice school principals in relation to curriculum management and –leadership in their own particular contexts. By presenting this research as a case study, it is possible to obtain in-depth information, experience and perceptions about their particular context in relation to curriculum management and leadership. Data was generated by means of semi-structured questions to provide rich descriptions and explanations of the experience and perceptions of curriculum leaders in their particular contexts.

The high prevalence of effective schools, often underscored by ineffective leadership practices suggest that there might be a lack of focus and continuity in training for principals, especially in relation to curriculum leadership and management. The study reveals that the preparation of novice school principals is critical to the purpose, functionality and effectiveness of schooling. If a curriculum is not adequately led and managed, it has direct implications for learner performance. In turn, poor learner performance holds particular implications for perceptions both the school and its leadership.

The research findings indicate that the novice principals do, indeed, fulfil their responsibilities regarding curriculum leaders. Nevertheless, they are not sure what their management function and role should be. Furthermore, the study revealed that there is a need to develop specific guidelines and clear policy to help novice school principals to execute their roles and responsibilities in relation to curriculum leadership and management.



## ERKENNING

My dank en waardering teenoor die volgende persone en instansies:

- My Hemelse Vader vir oneindige genade en krag. Sonder Sy hulp sou ek tot niks instaat wees nie.
- My ontslape moeder, Elizabeth en vader, Harold wat my die geleentheid gegee het om onderwys te gaan studeer. Ek dra hierdie studie aan hulle op.
- Professor Nuraan Davids, my studieleier vir haar geduld, professionele leiding, volgehoue aanmoediging, inspirasie en ondersteuning. Baie dankie dat ek ten alle tye so gou terugvoering kon kry. Baie dankie vir u groot geduld met my. Ek waardeer dit opreg.
- Die Universiteit Stellenbosch vir die werksessies en hul ondersteuningstrukture.
- My oom, Andries Swarts, vir sy voorbeeld, aanmoediging en ondersteuning.
- My vrou, Rosinda en my kinders vir al die opoffering, liefde, aanmoediging en begrip.
- Die prinsipale vir hul goedgesindheid en samewerking tydens hierdie studie.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir toestemming tot die studie.
- Die National Research Fund (NRF) vir finansiële ondersteuning.

**INHOUDSOPGAWE**

TITEL	i
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
ERKENNING	vii
INHOUDSOPGAWE	viii
AFKORTINGS EN AKRONIEME	xiv

**HOOFSTUK 1: UITLEG VAN DIE STUDIE**

1.1	Doelwit van die studie	1
1.2	Agtergrond van die studie	1
1.3	Motivering en rasionaal vir die navorsing	4
1.4	Navorsingsvoorstelling	7
1.5	Literatuuorsig	8
1.5.1	Die beginnerprinsipaal	10
1.5.2	Bestuur en leierskap	11
1.5.3	Kurrikulum	12
1.5.4	Kurrikulumbestuur en leierskap	15
1.5.4.1	Kurrikulumbestuur	15
1.5.4.2	Kurrikulumleierskap	15
1.5.5	Konseptuele raamwerk	16
1.6	Die Navorsingsontwerp en –metodologie	16
1.6.1	Die navorsingsontwerp	16
1.6.2	Die navorsingsmetodologie	17
1.6.3	Konstruksie van data	17



1.7	Betroubaarheid en geldigheid	18
1.8	Etiese oorwegings	19
1.9	Samevatting	19
1.10	Hoofstukindeling	19

## **HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG EN TEORETIESE UITEENSETTING**

2.1	Inleiding	20
2.2	Die Suid Afrikaanse Skolewet (SASW) en desentralisasie	20
2.3	Die mag van desentralisasie in onderwys	21
2.4	Leierskap en bestuur	22
2.5	Die bestuursfunksie van die prinsipaal volgens die SASW, PAM en ander beleidsdokumente	24
2.5.1	Die Suid Afrikaanse Skolewet (SASW)	25
2.5.2	Die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)	25
2.5.3	Die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS) van 2005	26
2.5.4	Die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS) van 2015	27
2.6	Die rol van die prinsipaal in die bestuur van die kurrikulum	28
2.7	Kurrikulumhersiening in demokratiese Suid-Afrika	29
2.7.1	Kurrikulum 2005 en uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)	30
2.7.2	Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)	31
2.7.3	Die Kurrikulum- en assesseringsverklaring (KABV)	31
2.8	Konseptuele raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale	33
2.8.1	Professionele ontwikkeling: 'n Internasionale oorsig	37
2.8.2	Professionele ontwikkeling: 'n Afrika oorsig	39
2.8.3	Professionle ontwikkeling van prinsipale in Suid-Afrika	40
2.9	Die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS): Leierskap en bestuur (2007)	41

2.10	Professionele ontwikkeling: Die beginnerprinsipaal	44
2.11	Samevatting	46

### **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE**

3.1	Inleiding	48
3.2	Navorsingsontwerp	48
3.3	Navorsingsmetodologie	48
3.3.1	Kwalitatiewe paradigme	49
3.3.2	Empiriese ondersoek	50
3.3.3	Gevallestudie	50
3.3.4	Gevallestudie en navorsingsvraag	52
3.4	Onderhoude	52
3.4.1	Bespreking van beleidsdokumente	54
3.5	Betroubaarheid en geldigheid van navorsing	54
3.5.1	Betroubaarheid	54
3.5.2	Geldigheid	55
3.6	Etiese oorwegings	56
3.7	Seleksie van beginnerprinsipale en skole	57
3.8	Samevatting	58

### **HOOFSTUK 4: NAVORSINGSBEVINDINGE**

4.1	Inleiding	60
4.2	Konteksbeskrywing van skole en beginnerprinsipale	61
4.2.1	Skool A	62
4.2.2	Skool B	64
4.2.3	Skool C	66

4.2.4	Skool D	67
4.3	Beginnerprinsipale: Biografiese inligting	68
4.3.1	Beginnerprinsipaal A	69
4.3.2	Beginnerprinsipaal B	70
4.3.3	Beginnerprinsipaal C	71
4.3.4	Beginnerprinsipaal D	72
4.4	Bespreking van die data om die subvrae te beantwoord	74
4.4.1	Werking van subvrae en temas	75
4.4.2	Tema 1: Leierskap- en bestuursvaardighede	76
4.4.3	Tema 2: Uitdagings, probleme en behoeftes	84
4.4.3.1	Die beginnerprinsipaal en implementering van beleid	85
4.4.3.2	Uitdagings, probleme en behoeftes	89
4.4.4.1	Tema 3: Professionele ontwikkeling	98
4.5	Samevatting	103

## **HOOFSTUK 5: ANALISE VAN DATA**

5.1	Inleiding	105
5.2	Hoofbevindinge	106
5.2.1	Tema 1: leierskap- en bestuursvaardighede	106
5.2.1.1	Hoe lei en bestuur die beginnerprinsipaal die kurrikulum by hulle betrokke skole?	106
5.2.1.2	Vorbereiding van beginnerprinsipale	109
5.2.2	Tema 2: Uitdagings, probleme en behoeftes	113
5.2.2.1	Die beginnerprinsipaal en implementering van beleid	113
5.2.2.2	Uitdagings, probleme en behoeftes	115
5.2.3	Tema 3: Professionle ontwikkeling van die beginnerprinsipaal	117

5.3	Impak van uitdagings en probleme op kurrikulumleierskap en –bestuur	118
5.4	Samevatting	119

## **HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKING, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS**

6.1	Inleiding	120
6.2	Opsomming van studie	120
6.3	Opsomming van hoofbevindinge	123
	6.3.1 Tema 1: Leierskap- en bestuursvaardighede	123
	6.3.2 Tema 2: Uitdagings, probleme en behoeftes	124
	6.3.2.1 Die volgende uitdagings en behoeftes ervaar beginnerprinsipale op ‘n daaglikse basis by primêre skole	125
	6.3.2.2 Die volgende probleme ontstaan met die bestuur van die kurrikulum	125
	6.3.3 Tema 3: Professionele ontwikkeling van die beginnerprinsipaal	126
6.4	Implikasies vir kurrikulumleierskap en –bestuur	127
6.5	Aanbevelings	127
6.6	Gevolgtrekking en slot	128
	6.6.1 Hoe die beginnerprinsipale die kurrikulum lei en bestuur by hulle betrokke skole	128
	6.6.2 Uitdagings en behoeftes wat beginnerprinsipale, op ‘n daaglikse basis, ervaar by primêre skole	129
	6.6.3 Probleme wat ontstaan met die bestuur van die kurrikulum	129
	6.6.4 Ondersteuning wat aan beginnerprinsipale gebied kan word	130

## **BRONNELYS 131**

BYLAAG A: WKOD – Toestemming om navorsing in skole te doen.

BYLAAG B - Semi-gestruktureerde vrae aan beginnerprinsipale.

BYLAAG C – Stellenbosch Universiteit - Toestemmingsbrief

BYLAAG D–Transkripsie van onderhoud

BYLAAG E – Beginnerprinsipaal – Toestemming om aan die navorsing deel te neem.

## **AFKORTINGS EN AKRONIEME**

AOO	Algemene Onderwys en Opleiding
ACE	Advanced Certificate in Education
CTLI	Cape Town Leadership Instituut
DBO	Departement Basiese Onderwys
DvO	Departement van Onderwys
GGBS	Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel
GOS	Gevorderde Onderwys Sertifikaat
HOKSR	Hoëronderwyskwalifikasie-subraamwerk
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
IBB	Institusionele Inrigtingbestuurders
JNA	Jaarlikse Nasionale Assessering
KABV	Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring
KWOD	Kaapse Wynland Onderwysdistrik
KOLI	Kaaplandse Onderwys en Leierskap Instituut
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
PAM	Personeeladministrasiemaatreëls
POP	Professionele ontwikkelingsprogram
SASSL	Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap
SASS	Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap
SASW	Suid-Afrikaanse Skolewet
SBL	SKoolbeheerliggaam
SBS	Skoolbestuurspan
VPO	Voortgesette professionele ontwikkeling
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderrig
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

## Hoofstuk 1

### UITLEG VAN DIE STUDIE

#### 1.1 Doelwit van die studie

In hierdie studiewou ek vasstel watter uitdagings beginnerprinsipale, in primêre skole, met die bestuur van die kurrikulum ervaar, en aanbevelings maak hoe hulle daarin ondersteun kan word. Omdat opleiding en voorbereiding van werkvereistes verskil, het ek na beleidsdokumente soos Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW), die Personeeladministrasiemaatreëls-dokument (PAM), Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS 2005) van 2005 en die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS 2015) van 2015 gekyk. Hierdie beleidsdokumente vereis dat die prinsipaal ook die kurrikulumleiers by hul skole moet wees. Daar is dus gekyk hoe die omskrywing van die prinsipaal se verantwoordelikheid as kurrikulumleier in die beleide in verhouding is met wat verwag word en wat tans die tendens is.

#### 1.2 Agtergrond van die studie

In Suid-Afrika asook in die res van die wêreld word prinsipale aan hoë eise en uitdagings van skoolbestuur onderwerp. Vir beginnersprinsipale beteken dit dat hulle 'n buitengewoon swaar las moet dra omdat hulle dikwels vanweë onvoldoende voorbereiding en opleiding vóór hulle aanstelling, nie met die vereistes van effektiewe skoolbestuur vertrouwd kon raak nie. Geen formele ondersteuningprogramme vir beginnerprinsipale in die vorm van induksie, mentorskap en afrigting in die bestuur van die kurrikulum, kom in Suid-Afrika voor nie, nóg as deel van induksieprogramme vir skoolleierskap nóg as 'n deel van die ontwikkeling van professionele leierskap (Moorosi 2012:487). 'n Eenmalige induksie werksessie word wel deur die WKOD aangebied by die Sentrum vir Leierskap en Bestuur in die Onderwys, maar oor die generiese verantwoordelikheid van die prinsipaal.

Prinsipale, maar veral beginnerprinsipale, word daagliks tydens die uitvoering van hul pligte aan emosionele, intellektuele en sosiale eise en uitdagings onderwerp. Opleiding, voorbereiding en werkvereiste is ook nie altyd in verhouding nie en dus word 'n gaping tussen beleid en praktyk ervaar. Die onsekerheid oor hoe om 'n skool suksesvol te bestuur, onderwerp die beginnerprinsipaal dikwels aan emosionele druk, veral omdat daar dikwels na skoolleierskap as die sleutelfaktor in die verbetering van skole verwys word (Wildy & Clark 2008:269). Daarbenewens moet die beginnerprinsipaal, volgens Van Jaarsveld, Mentz en Challens (2015:98), sosiale bande met die leerders, personeel en die gemeenskap smee, maar terselfdertyd beleef hulle dikwels isolasie as gevolg van onvoldoende ondersteuning van hul seniors (Crawford 2012:279). Verder word van die beginnerprinsipaal, as kurrikulumleier, verwag om toe te sien dat opvoeders hulle primêre taak, naamlik om te onderrig, uitvoer en om leerderprestasie te bevorder. As 'n mens dus die komplekse rol wat prinsipale moet vervul, in ag neem, en 'n vergelyking trek tussen opleiding, werkbeskrywing

en die werklikheid, is dit essensieel dat prinsipale voldoende voorberei en deurlopend ondersteun word (Crawford & Cowie 2012:177).

Na aanleiding van 'n studie wat in die Verenigde State uitgevoer is oor die opleiding, voorbereiding en werkvereistes van prinsipale, verwys Howley, Adrianaivo en Perry (2005:1) hiernaas 'n probleem en beweer dat geskikte kandidate nie prinsipale wil word nie want: "the pain outweighs the gain." Ek is seker die uitdagings waarna hier verwys word, ontstaan as gevolg van 'n gebrek aan voldoende en deurlopende ondersteuning en gepaste opleiding. Een van die aanbevelings van Howley et al. (2005) is dat geskikte persone geïdentifiseer, gewerf en vir sodanige posisie voorberei word. Howley et al. (2005:15) stel dit as volg: "...groom a cadre of new leaders..." Hierdie mening word deur ander skoolhoofde organisasies in die Verenigde State ondersteun, wanneer daarna verwys word dat baie opvoeders wat met leierskapkursusse besig is, nie van plan is om prinsipale te word nie (Howley et al. 2005:15). Volgens Kelly en Peterson (2007) is voorbereiding en ondersteuningsprogramme reeds dekades al in gebruik in Amerika.

Ook in Kanada word in dié verband na die "*de facto* vereistes" verwys. In Kanada word van alle prinsipale verwag om 'n meesters graad in Opvoedkunde suksesvol te voltooi, wat onder andere insluit: "educational leadership, curriculum management, special education, educational foundations... etc" (Abdalla & Webber 2008:718). In Suid-Afrika is slegs 'n driejarige onderwysdiploma en ondervinding as opvoeder voldoende vir prinsipaalskap. Suid-Afrika het op die oomblik nie, soos in die geval van Verenigde State en Kanada, 'n verpligte kwalifikasie vir beginnerprinsipale nie. Die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS) is wel in 2007, in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer, maar dit is nie verpligtend vir prinsipaalskap nie. Die program is in 2015 gestaak.

'n Navorsing oor 'n program vir die voorbereiding en ondersteuning van beginnerprinsipale in primêre skole, in Skotland en Engeland, het bewys dat so 'n program waarde tot prinsipaalskap toevoeg, in dié sin dat dit aspirant- en beginnerprinsipale se uitkyk op leierskap verbreed en hulle selfvertroue ontwikkel (Crawford & Cowie 2008:676).

Die navorsing in primêre skole in Skotland en Engeland, is onderneem onder die vaandel van die "Internasional Study of the Preparation of Principals (ISPP) (Crawford & Cowie 2008: 676). In beide Skotland en Engeland word aspirant- en beginnersprinsipale voorberei en ondersteun deur deelname aan nasionale programme: In Engeland is daar die National Professional Qualification for Headship (NPQH) en in Skotland die Scottish Qualification for Headship (SQH) (Crawford & Cowie 2008:677). Die NPQH en SQH is kwalifiserende grondvlak kwalifikasie vir beginnerprinsipale wat onderskryf word deur die National Standard for Principals in England (NSPE) en die Standard for Headship (SFH) in Skotland. In Engeland is dit sedert April 2004 'n vereiste vir beginnerprinsipale om 'n NPQH-kwalifikasie te hê voordat hulle aangestel kon word. Vanaf 1 April 2009, kan slegs onderwysers in Engeland wat in besit is van 'n NPQH-kwalifikasie, aansoek doen om 'n skoolhoofpos (Crawford & Cowie 2008:677). Ook in Skotland word sedert Augustus 2005 slegs beginnerprinsipale met 'n SQH-kwalifikasie aangestel



(Crawford & Cowie 2008:677). Voorbereiding en ondersteuning in hierdie programme strek oor twee jaar. Dit kan korter of langer wees, maar word bepaal volgens die behoefte van die individu.

‘n Prinsipaal in Skotland, spreek ‘n gedagte oor die SQH program, veral ten opsigte van beplanning en assessering wat belangrike komponente van kurrikulum is, só uit: “My SQH training afford me the opportunities to lead developments in my former school and a lot of lessons I learn through working with staff and parents during the course have guided my actions thereafter” (Crawford & Cowie 2008:679).

In Suid-Afrika word die verantwoordelikhede van die prinsipaal, in die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM 1999: 8-9), beskryf. Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005) gee ‘n duideliker omskrywing van hierdie verantwoordelikheid. Ses sleutelareas word in hierdie dokument omskryf. In Augustus 2014 het ‘n konsep-weergawe van Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap verskyn, as ‘n besprekingsdokument, en dit is in 2015 as beleid aanvaar. Dit omskryf nou agt sleutelareas wat betref die verantwoordelikhede van prinsipale in Suid-Afrikaanse skole. Die verantwoordelikhede van die prinsipaal, in die bestuur van ‘n skool, word dus groter, kompleks en intenser.

Bush en Oduro (2006) is van mening dat, gesien vanuit ‘n Afrika perspektief, dat prinsipale op die vasteland, oor die algemeen, onvoldoende voorberei en ondersteun word. Hulle gaan voort en sê: “headteachers are appointed without specific preparation, receive little or no induction, have limited access to suitable in-service training, and enjoy little support from local or regional bureaucracy” (Bush & Oduro 2006:32).

In Kenia en Tanzanië word voorbereidingsprogramme vir prinsipale deur verskeie instansies aangebied. In Tanzanië is daar die Agency for the Development of Educational Management (ADEM) terwyl Kenia die Kenya Education Staff Institute (KESI) het. Behalwe hierdie instansies is daar ook universiteite in Kenia en Tanzanië wat voorbereiding en ondersteuningsprogramme vir prinsipale aanbied. Dit blyk dat ‘n formele ondersteuningsprogram gerig op beginnerprinsipaal wat betref die bestuur van die kurrikulum, ook ‘n uitdaging in hierdie twee lande en in ander dele van ons kontinent is.

In Suid-Afrika het die Departement van Basiese Onderwys (DBO) die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS): Leierskap en Bestuur, vanaf 2007 in Suid-Afrika geïmplementeer (Bush, 2011:32) en daar was beplan om dit ‘n vereiste vir alle prinsipale te maak. Die inisiatief om die kwalifikasie ‘n vereiste te maak, vir aanstelling as prinsipaal in Suid-Afrika, het nie gerealiseer nie, en is dit in 2015 gestaak (Williams 2016). Een van die ses areas van prinsipaalskap wat deur hierdie program aangebied was, is onder andere, lei en bestuur van die kurrikulum en dit was ook as die kern module gesien. Ek sien hierdie module as ‘n mate van voorbereiding en ondersteuning in die bestuur van die kurrikulum in Suid-Afrika, alhoewel dit geskryf is uit ‘n uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) oogpunt en die onderwysbeleid sedert die implementering van UGO, drie keer verander het. Die module is wel insiggewend en sal

vir die beginnerprinsipaal, met spesifieke verwysing na die bestuur van die kurrikulum, van hulp wees. Die module maak goeie aanbevelings van wat op 'n daaglikse basis gedoen kan word, om die kurrikulum te bestuur. Die aanbevelings is egter verouder; nietemin gee dit 'n mate van rigting wat sinvol gebruik kan word. Ek het die program in 2010 voltooi en dit het my beslis gehelp met die bestuur van sekere aspekte van die kurrikulum. Ek dui hieronder die spesifieke uitkomstes van die module aan en beklemtoon die waarde van dié opleiding vir beginnerprinsipale (DvBO 2006):

- "Demonstrate the personal and professional qualities necessary for effective management of teaching and learning."
- "Manage the planning, implementation and monitoring of teaching to ensure quality learning for all in the context of national, provincial and school policy."
- "Understand and be able to apply relevant content knowledge in the design, implementation and evaluation of teaching and learning and the organisation of the school environment."
- "Create, manage and sustain a safe, caring and disciplined environment and show commitment to follow this through in the way in which teaching and learning is organise." (Geneem uit Gevorderde Onderwysertifikaat: Leierskap en Bestuur, 2007)

Ek het dit baie moeilik gevind om bronne op te spoor, oor die probleme wat beginnerprinsipale ervaar, in die besonder wat betref die bestuur van die kurrikulum, en in die Suid-Afrikaanse verband. Wat ons wel weet, is dat beginnerprinsipale nie formele ondersteuning ten opsigte van kurrikulumbestuur en -implementering ontvang nie. Die rede hiervoor is dat die meeste prinsipale aangestel word omdat hulle as goeie opvoeders beskou word of deur die range (*ranks*) van skoolbevoordeing gegaan het. Die aanname is dus dat as 'n persoon 'n goeie Wiskunde onderwyser is, hy of sy ook 'n goeie prinsipaal sal wees. Maar net omdat hy of sy 'n goeie Wiskunde onderwyser is, beteken dit nie noodwendig dat sy of haar kennis oor die hele skoolkurrikulum ook goed is nie. Die doel van hierdie studie was dus om te bepaal tot watter mate beginnerprinsipale wel in die kurrikulumbestuur opgelei is, om dit te bestuur, watter uitdagings hulle ervaar, om die verantwoordelikheid van die kurrikulum te delegeer, en tot watter mate hulle kurrikulumkennis of 'n gebrek aan sodanige kennis tot die akademiese program van die skool bydra of nie bydra nie.

### **1.3 Motivering en rasionaal vir die navorsing**

As beginnerprinsipaal, het my kleitrap begin met die bestuur van die kurrikulum, vandaar my motivering vir hierdie navorsing. In my omgang met ander prinsipale het ek tot die besef gekom dat gevestigde prinsipale, nadat hulle aangestel is, dieselfde uitdagings en probleme ervaar het. Toe ek op 1 April 2010 as prinsipaal van 'n primêre skool in Wellington aangestel is, het ek geensins aan my bestuursvaardighede getwyfel nie: 20 jaar onderrig en administratiewe bestuurservaring, 'n graad in onderwysbestuur en 'n grondslagkwalifikasie vir hoofde, die Gevorderde Onderwysertifikaat-kwalifikasie: Leierskap en Bestuur (GOS), en goeie mentorskap, sou my die ideale kandidaat maak om die skool te bestuur, het ek gedink.

Kruger (2003) is van mening dat “the responsibility of the principal is to ensure that effective teaching and learning takes place,” maar om dit te laat plaasvind moet sekere leierskap- en bestuurstyle aan prinsipale gemoduleer word. Myns insiens het ek op daardie stadium die bruikbaarste vaardighede van skoolbestuur wat van prinsipale vereis word om ‘n skool te bestuur, reeds geleer en ervaring opgedoen. Die bestuur van die kurrikulum, was egter van dag een af ‘n massiewe uitdaging, omdat dit so omvattend is. Ondersteuning in hierdie verband was ook ‘n groot probleem. Volgens Villani (2006) is die sleutelvraag hoe goed beginnerprinsipale voorberei en ondersteun word om hulle taak te verrig.

As prinsipaal wat ervaring het van twee plattelandse primêre skole, wat graad R tot 7 insluit, het ek veral vir die afgelope twee jaar baie empatie met beginnerprinsipale ontwikkel. Dit is veral prinsipale van plattelandse skole wat sonder die nodige opleiding en ondersteuning in multigraadskole, gekombineerde- (Graad R tot 12) en multikulturele situasies aangestel word, wat die swaarste kry. Enkele aktuele probleme wat nasionaal voorkom, is onder andere swak uitslae in die Jaarlikse Nasionale Assessering (JNA) (die sogenaamde ANA’s) en WKOD diagnostiese assessering (LITNUM toetse), (wat geletterdheid en gesyferdheid toets), onvoldoende ondersteuning aan prinsipale, voortdurende kurrikulumverandering, onvermoë van die Inrigting Beheer Bestuurders (IBB’s) en vakadviseurs om hulp te verleen wanneer die nood groot is, ‘n groot werkslading asook druk vanuit die plaaslike gemeenskap met soms onredelike eise.

Dit is algemeen bekend dat departements- en graadhoofde die kurrikulum by skole bestuur. Dit is ook hulle wat die werksessies en opleidingsessies in alle fasette van kurrikulumbeplanning, -implementering en -bestuur bywoon. Vakvergaderings en kurrikulumbeplanning word deur hulle gefasiliteer en hulle is ook die assesseringshoofde. Die prinsipaal word tradisioneel deur die aantal verslae wat op sy lessenaar beland of tydens kurrikulumvergaderingsophoogte gehou van die verskillende fasette van die kurrikulum. Hierdie realiteit by, waarskynlik die meeste skole, is in teenstelling met wat die Onderwysbeleid van prinsipale, as kurrikulumleiers, verwag (DvBO 2014). Beleidveranderinge is juis op kurrikulumtransformasie gemik en die prinsipaal, as kurrikulumleier moet die leiding neem. Die prinsipaal moet leierskap demonstreer om te verseker dat onderwysers hulle primêre taak uitvoer, naamlik om te onderrig (DvBO 2014).

Dit impliseer dat die prinsipaal ‘n belangrike rol speel in die kurrikulum, as kurrikulumleier. Van Deventer en Kruger (2003) sien die prinsipaal in sy huidige rol soos volg:

*“articulate a clear school mission, are visible, presence in classrooms, hold high expectations of educators and learners, spend a major portion of the day working with staff to improve instructions, are actively involved in diagnosing instructional problems and create a positive school climate, such schools are more effective”.*

In hierdie aanhaling is dit duidelik dat, in vergelyking met prinsipale van twee dekades gelede, dat prinsipale se verantwoordelikhede in die Suid-Afrikaanse bestel ingrypend verander het.

By 'n werksessie vir prinsipale in 2013, het die direkteur van die Kaapse Wynland Onderwysdistrik, in sy toespraak, die volgende opmerking gemaak oor die bestuursrol van prinsipale, en ek haal aan: "Indien 'n skoolhoof sy of haar werk reg wil doen, moet hy of sy 80% van sy of haar tyd daaglik aan die bestuur van die kurrikulum wy".

In 2013 is juis die Intermediêre Fase van die Kurrikulum-en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) in primêre skole geïmplementeer. Opvoeders het opleiding ontvang in hul onderskeie leerareas en prinsipale het in 2011, met die implementering van die eerste fase (Grondslag), 'n dag lange oriënteringssessie oor die bestuur van KABV bygewoon. Prinsipale het daarna nie verdere formele opleiding of ondersteuning in die bestuur van KABV ontvang nie. Opvoeders word wel ondersteun in die vorm van opvolg opleidingsessies en werksessies in hul onderskeie vakke en grade. Departements- en graadhoofde ontvang ondersteuning in klusterverband in die vorm van kurrikulumbespreking –beplanning en –assessering. Hierdie mense is basies die hartklop van die kurrikulum by skole. Ondersteuning in die bestuur van die kurrikulum (KABV) spesifiek aan prinsipale, deur die onderwyskringamptenare of die onderwysdistrik (OBOS), bly 'n groot uitdaging en is 'n leemte, soos heel waarskynlik die geval was met die vorige onderwysbeleide.

Alhoewel dit kan voorkom asof prinsipale tans meer beheer oor die wyse van skoolbestuur het, plaas beleide 'n toenemende druk op hulle om op alle gebiede betrokke te wees. Die verantwoordelikhede van die prinsipale het sedert 2015 vermeerder van ses na agt bestuurstake, soos gelys in die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2015 (DvO 2015).

Dit is dus 'n uiters moeilike taak vir die prinsipaal om 80% van sy of haar tyd per dag, aan die bestuur van die kurrikulum te bestee en dan ook genoeg aandag aan ander verantwoordelikhede soos in die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2015) aangedui, te gee. Dit is waarom Christie (2010:704-705) na die kompleksiteit van die verskillende verantwoordelikhede van die prinsipaal verwys. Dit is ook waarom daar gesê word dat "in the 21<sup>st</sup> century, there is a growing realisation that headship is a specialist occupation that requires specific preparation" (Bush, Kiggundu & Moorosi, 2011:32). Daar blyk dus 'n groot aanvraag te wees vir effektiewe opleiding en ondersteuning van prinsipale, maar veral beginnerprinsipale om hulle voor te berei vir die taak wat die professionele bestuur van 'n skool verg, om gehalte-onderrig en leer te verseker. Gehalte-onderrig en leer is slegs moontlik indien die prinsipaal die kurrikulum doeltreffend kan bestuur en hy of sy deurlopend die nodige ondersteuning in dié verband, ontvang.

#### 1.4 Navorsingsvoorstelling

Die prinsipaal is volgens die PAM (1999) en Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2015 (DvO 2015), veronderstel om die kurrikulumleier en -bestuurder van sy skool te wees, maar is meermale geneig om hierdie bestuursfunksie van die kurrikulum te delegeer. Dit is die taak van die skool om leerders, deur effektiewe onderrig en leer, vir hulle toekomstige plek in die samelewing voor te berei en die prinsipaal moet hier leiding neem. Dié taak wat veronderstel is, om aan die hand van 'n voorgeskrewe kurrikulum te geskied, word deur 'n span opvoeders onderleiding van die prinsipaal gelei en bestuur. Die omvattende, ingewikkelde en streng voorgeskrewe eise van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV), stel hoë eise vir effektiewe onderrig en leer. Laasgenoemde rus hoofsaaklik op die skouers van die prinsipaal en sy of haar bestuurspan. Die voortdurende veranderinge wat deur 'n inligtingsera te weeggebring word, dra verder daartoe by dat so 'n persoon voorberei moet word, om oor die nodige bestuursvaardighede te beskik, maar veral die nodige ondersteuning moet kry.

Ten spyte van die kompleksiteit en die volume van die taak waarna Christie (2010:704-705) verwys, bly die prinsipaal se hoofsaaklike versekering dat effektiewe onderrig en leer plaasvind.

Asgevolg van probleme soos onvoldoende voorbereiding en ondersteuning, blyk dit dat veral beginnersprinsipale nie instaat is om die huidige kurrikulum (KABV) doeltreffend te bestuur nie. Die gevolg hiervan is swak leerderprestasie, soos gesien in die JNA-assessering en die WKOD se LITNUM toetsing. In ander provinsies onder andere die Noordkaap, waar die meeste skole se leerders swak in gemeenskaplike assessering, veral in ekonomies agtergeblewe skole of gemeenskappe. Dit word dan voor die deur van die prinsipale gelê en in sommige gevalle word dié skole dan as 'n disfunksionele skool gesien. Van Jaarsveld et al. (2015:97-102) verwys na hierdie aspek as 'n massiewe uitdaging en haal dan nog 'n aantal ander redes aan soos oormatige administrasie, onvoldoende opleiding en ondersteuning in kurrikulumbestuur, swak leierskap deur die prinsipaal asook 'n gebrek aan ondersteuning en toesig deur verantwoordelike amptenare asook onderwysdistrikkantoor.

Aangesien onderrig en leer die hoofdoel van 'n skool is, is effektiewe kurrikulumbestuur van kardinale belang vir prinsipale. As prinsipaal van 'n landelike skool, is dit my siening, dat beginnersprinsipale met 'n verskeidenheid probleme gekonfronteer word, maar veral ten opsigte van kurrikulumbestuur. In die KWOD is daar nog nie 'n formele program vir ondersteuning aan beginnerprinsipale, in die besonder ten opsigte van die bestuur van die kurrikulum nie, wel vir departementshoofde en opvoeders. Prinsipale het in 2011, toe die eerste fase van die huidige kurrikulum geïmplementeer is, wel 'n dag induksie-opleiding in die bestuur van die kurrikulum ontvang. Opvolg-induksiekursusse sou na my mening die prinsipaal beter toegerus het in die bestuur van KABV. Probleme wat eiesoortig is aan die spesifieke verband waarbinne elke prinsipaal hom of haar bevind, veroorsaak dat so 'n persoon slegs sukses sal behaal indien 'n kundige persoon of instansie, oor 'n langer tydperk,

ondersteuning kan bied. Dit is juis in die landelike gebiede waar beginnersprinsipale langtermyn ondersteuning benodig omdat skole soms moet funksioneer met gebrekkige hulpbronne en onvoldoende finansies.

Die navorsingsvraag vir hierdie studie was:

**Wat is die ervaring van beginnerprinsipale, wat betref kurrikulumleierskap en -bestuur by hulle skole?**

Die subvrae van die navorsing is:

- Hoe lei en bestuur die beginnerprinsipale die kurrikulum by hulle betrokke skole?
- Watter uitdagings en behoeftes ervaar beginnersprinsipale, op 'n daaglikse basis, in hulle skole?
- Watter probleme ontstaan tydens die bestuur van die kurrikulum?
- Watter soort ondersteuning aangaande die kurrikulum benodig beginnerprinsipale?

### **1.5 Literatuuroorsig**

In my soeke na literatuur oor die onderwerp, het ek bevind dat navorsing gedoen is oor ondersteuning van beginnerprinsipale in die vorm van mentorskap en afrigting. In Suid-Afrika is die fokus ten opsigte van mentorskap egter op beginneropvoeders en nie as ondersteuningsmodel vir beginnerprinsipale nie. Dit is duidelik dat die begrip mentorskap reeds in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel beklemtoon en as belangrik beskou word. In 'n studie deur Makanya (2005), is navorsing gedoen oor die effektiwiteit van mentorskap- en induksieprogramme in Suid-Afrikaanse skole. Daar is bevind dat 'n verskeidenheid induksieprogramme deur provinsiale onderwysdepartemente aan voornemende en beginnerprinsipale aangebied word, maar nie as ondersteuningstruktuur deur provinsies en hulle departemente nie. Van Jaarsveld et al. (2015) het weer navorsing gedoen oor die voordele wat mentorskap vir beginnerprinsipale in Suid-Afrikaanse inhou. Ek beklemtoon net weer dat my studie nie oor mentorskap van beginnersprinsipale in Suid-Afrika en oorsese lande handel het nie, maar dat daar wel heelwat navorsing gedoen is oor ondersteuning van beginnerprinsipale, in al hulle verantwoordelikhede, in die vorm van mentorskap. Daar is nog nie werklik in Suid-Afrikaanse skole navorsing gedoen oor die ervaring van die beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur nie.

Daar is bewyse van oorsese programme ter voorbereiding en ondersteuning van aspirant- en beginnerprinsipale soos in Skotland, Engeland, Verenigde State en in Afrika-lande. In dié programme val die klem veral op die eerste drie jaar. Volgens Amakyi en Ampah-Mensah (2013) bestaan daar heelwat voorbereidingsprogramme op die vasteland van Afrika, onder andere Kenia, Tanzanië en Suid-Afrika (GOS-program) vir voornemende en beginnerprinsipale, maar nie spesifiek wat betref ondersteuning in kurrikulumleierskap en -bestuur nie. Onderrig en leer is wel in die GOS-program behandel, maar nie werklik die

gekontekstualiseerde bestuur daarvan nie, en dit word volgens Williams (2016) as deel van kritiek teen die GOS-program, voorgehou. Onderrig en leer is wel in die GOS-kwalifikasie behandel, maar die woorde kurrikulumleierskap en –bestuur word nie genoem of bespreek nie. Die GOS-kwalifikasie was dus nie spesifiek op die behoefte van die beginnerprinsipaal as deel van sy fundamentele bestuursfunksie gerig nie, aangesien dieselfde opleiding vir die res van die SBS aangebied is, alhoewel hulle pligte van dié van die prinsipaal verskil. Volgens Sonnekus (2014) blyk dit dat daar reeds lankal goeie aanduiders, oor die vereistes vir sodanige programme in Suid-Afrika, bestaan.

In baie lande, met inbegrip van Suid-Afrika is slegs 'n onderwyskwalifikasie en ervaring, die enigste vereistes, om as prinsipaal aangestel te word (Bush et al., 2011; Van Jaarsveld et al., 2015). In Suid-Afrika is slegs 'n driejarige onderwysdiploma (OD 3) as onderwyskwalifikasie, en ervaring nodig om as prinsipaal aangestel te word. Dit is so dat 'n nagraadse kwalifikasie tot voordeel van voornemende prinsipale behoort te wees, maar is nie 'n verseiste. In advertensies vir prinsipaalposte in die jaarlikse onderwysvakaturelyste, word geadverteer dat 'n driejarige onderwysdiploma en ervaring as vereistes vir prinsipaalskap is.

Terwyl dit almeer beklemtoon word dat leierskap 'n beduidende verskil maak om goeie skole te kan ontwikkel en te bestuur, is daar steeds te min bevestiging van dit wat benodig word as voorbereiding om geskikte skoolleierskap te ontwikkel. Effektiewe leierskap en bestuur is tog nodig om goeie skole te ontwikkel (Christie, 2010).

In baie lande, met inbegrip van Suid-Afrika, is dit die norm dat prinsipale hulle professionele loopbaan as onderwysers begin en dan geleidelik via 'n reeks range tot prinsipaal vorder (Bush et al., 2011). Die siening is dat onderrig hulle primêre taak is en dat 'n onderwyskwalifikasie en ervaring die enigste vereistes vir prinsipaalskap is (Mestry & Singh, 2007). Bush en Oduro (2006:32) stem hiermee saam en bevestig dat daar dwarsdeur Afrika, geen formele vereistes bestaan, om as prinsipaal opgelei te word nie. Hulle gaan verder en voer aan dat prinsipale opgrond van 'n suksesvolle rekord as onderwyser aangestel word en dat daar op grond daarvan aanvaar word dat hulle ook suksesvol sal wees. (Bush & Oduro, 2006).

### **Wat is die prinsipaal se verantwoordelikheid in die skool?**

In vergelyking met prinsipale van twee dekade gelede het die rol van die prinsipaal in die Suid-Afrikaanse opset ingrypend verander. Bush (2011:32) beaam dit met die volgende stelling: "...in the 21ste century, there is a growing realisation that headship is a specialist occupation that requires specific preparation". Dit is waarom Christie (2010:704-705) ook na die kompleksiteit van die verskillende verantwoordelikhede van die prinsipaal verwys. Moloji (2007:464) stem saam oor die kompleksiteit van die prinsipaal se taak in die Suid-Afrikaanse onderwysopset deur dit soos volg te stel: "therefore, the education environment in South Africa points to diverse layers of complexity and paradoxes that have attracted the attention and interest of teachers, scholars and researchers world-wide".

So byvoorbeeld word van die prinsipaal verwag om 80% van sy of haar skooldag aan die kurrikulum te bestee, (soos deur die Kaapse Wynland Onderwysdirekteur aangehaal tydens 'n toespraak) terwyl sy of haar tyd eindlik daagliks, deur administratiewe verantwoordelikhede, in beslag geneem word. Laasgenoemde stelling is welliswaar nie beleidsprosesse nie, maar beklemtoon net weer die belangrikheid van hierdie funksie, kurrikulumleierskap en –bestuur, van die prinsipaal. Dan is daar ook die uitwerking van desentralisasie in 'n post-apartheid skoolklimaat waarneembaar in skole, waar die implementering van beleide volgens 'n hiërgargiese benadering van bo na onder plaasvind en die prinsipale steeds meer druk ervaar as gevolg van toenemende verantwoordelikhede (Sonnekus 2014:13). Die toenemende verantwoordelikhede is breedvoering beskryf in die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2015 (DvO 2015).

Alhoewel onderrig en leer die hooffokus is van die kurrikulumbestuur, moet die ander verantwoordelikhede ook met dieselfde erns hanteer word. Die opvoeders wat die fisiese implementering van beleide behartig, kan nie hulle stempel afdruk nie, omdat hulle voel hulle mening tel weinig op grondvlak. Om werklik 'n verskil te maak aan die effektiwiteit van 'n skool as geheel word 'n sekere posisie in hierdie hiërgargie benodig.

Weens desentralisasie het prinsipale en die beheerliggaam meer mag, en, met die gepaste opleiding en ondersteuning, het die prinsipaal in hierdie magposisie die beste kans om werklik 'n verskil te maak ten opsigte van die effektiwiteit van die skool (Van der Colf, 2015). Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) (no. 84 van 1996), artikel 16(1) lui soos volg: “Behoudens hierdie Wet setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam en mag dit slegs sodanige werksaamhede en verpligtinge uitvoer en slegs sodanige regte uitoefen soos deur die Wet voorgeskryf”.

Die probleem is egter dat beheerliggame oor die kennis en vaardighede moet beskik om onder andere skoolbeleide met nasionale wetgewing te laat korreleer (Moloi, 2007:467). So nie, word die saamstel en uitvoer van skoolbeleide ook die verantwoordelikheid van die prinsipaal. Die werklikheid is egter, dat dit in baie skole reeds die verantwoordelikheid van die prinsipaal is, asgevolg van ouers se gebrekkige kennis en ervaring van schoolsake.

Die verantwoordelikhede van die prinsipaal in die bestuurspan van 'n skool word deur die SASW gesien as dié van die primêre implementeerder van die besluite wat deur die beheerliggaam geneem word. Alhoewel die beheerliggaam, volgens die PAM (1999:8-9), 'n rol speel in die beheer en leiding van die skool, is die prinsipaal, volgens beleid, verantwoordelik vir die professionele bestuur van die skool.

### **1.5.1 Die beginnerprinsipaal**

Alhoewel daar geen algemene tydsraamwerk is vir wat as 'n “beginnerprinsipaal” bekend staan nie, dui die literatuur aan dat beginnerskap oor nagenoeg die eerste drie jaar van 'n prinsipaal se dienstermyn of -tyd strek (Crawford 2012: 27,282). Kollegas aanvaar dat



beginnerprinsipale vanaf die begin van hul termyn, dieselfde kennis en vaardighede as hulle meer ervare eweknieë moet hê (Daresh 2006: 11,147), en tog kan dit nie die geval wees nie. Beginnerprinsipale het tyd, ruimte en ondersteuning nodig om hulle in die pos waarin hulle aangestel word, te vestig.

### 1.5.2 Bestuur en leierskap

Die konsepte leierskap, bestuur en skoolhoofskap word in skoolverband gewoonlik uitruilbaar gebruik (Naicker, Chikoko & Mthiyane 2014: 421). Leierskap het te make met die vermoë wat 'n persoon het om ander te beïnvloed (Naicker et al., 2014). Dit is daarom dat Christie (2010: 695) aanvoer dat: “whatever the basis, leadership is characterized by influence and consent rather than coercion”.

Bush (2007: 392) onderskei tussen leierskap en bestuur soos volg:

*“by leadership, I mean influencing others’ actions in achieving desirable ends. Leaders are people who shape goals, motivations, and try to make sense of actions of others. Frequently they initiate change to reach exciting and new goals... Leadership...takes... much ingenuity, energy and skill”.*

Bestuur word deur Christie (2010: 695-696) soos volg omskryf: “Managing is maintaining efficiently and effectively current organisational arrangements. While managing well often exhibits leadership skills, the overall function is toward maintenance rather than change”.

Myns insiens verwys Kurrikulumleierskap dus na die mate waartoe die prinsipaal die opvoeders, ouers en leerders oorhaal en ondersteun om vernuwing en verandering in die kurrikulum te bewerkstellig om leerderprestasie moontlik te maak.

Gegewe die opvoedkundige transformasie in die land wat gekoppel is aan sosio-politieke veranderinge, het 'n klemverskuiwing plaasgevind in die wyse waarop skole gelei en bestuur moet word om die demokratiese beginsels van Suid-Afrika te ondersteun. Prinsipale word gesien as sleutelagente in die bevordering van demokratiese waardes (Naicker, Chikoko en Mthiyane 2014: 422). Omdat die leierskapdimensie waarskynlik die proses van kurrikulumbestuur beïnvloed, is die rol wat die prinsipaal speel, onbetwisbaar belangrik. Aangesien ‘leierskap’ en ‘bestuur’ dikwels uitruilbaar gebruik word, is daar 'n oorvleueling en gedeelde betekenis tussen die konsepte van ‘leierskap’ en ‘bestuur’. Ek is geneig om met Clarke (2007: 1) saam te stem, naamlik dat leierskap oor die rigting en doel van die instansie gaan, terwyl bestuur met die doeltreffendeheid en effektiwiteit van kurrikulum- en personeelbestuur, visie en missie en die bou van noue verhoudinge met die gemeenskap te make het. Bestuur gaan dus vir my om die doeltreffende uitvoering van die taak asook die doeltreffende bestuur van mense. Bestuur en leierskap word uitgevoer om te verseker dat opvoeders hulle primêre taak verrig, naamlik onderrig. Dit impliseer dat die prinsipaal, as kurrikulumleier, 'n sleutel rol vervul met betrekking tot die lei en bestuur van die kurrikulum. In skole waar die prinsipaal 'n duidelike missie verwoord, sigbaar is in die klaskamer, hoë

verwagtinge stel aan leerders en opvoeders, tyd bestee aan die personeel om onderrig te verbeter, aktief betrokke is by die oplos van onderrigprobleme en 'n positiewe skoolklimaat skep vir onderrig en leer, funksioneer die skool effektief (Naicker et al.,2014). Opvoedkundige veranderinge bly steeds 'n oorheersende kenmerk van onderwys, daarom is dit nou nog belangriker as ooit vir prinsipale, om vaardighede te ontwikkel om hulle instaat te stel om hulle verantwoordelikhede doeltreffend te bestuur. Die beste manier, om die veranderinge te lei en te bestuur, kan wees om so veel moontlik die proses van veranderinge te verstaan en dit dan te bestuur.

### 1.5.3 Kurrikulum

In die hedendaagse skoolverband word onder kurrikulum verstaan die wetenskaplikverantwoordbaar beplande weg (kurrikuluminhoud) waarlangs die formele didakties-pedagogiese gebeure moet verloop (DvBO 2011). Die term 'kurrikulum' word hoofsaaklik in tweërlei verband in didaktiese literatuur gebruik, naamlik, enersyds om aan te dui hoe dit[kurrikulum] georganiseer word (skoolvakke, vakversamelings, roosters, ensovoorts) en andersyds om die inhoud van 'n vak en alles wat daarmee saamhang (doelstellings, leerstof, ensovoorts) aan te dui (DvBO 2011).

Kurrikulumhervorming sedert 1994 het begin met die implementering van Kurrikulum 2005, in Januarie 1998. Dit was 'n progressiewe model van onderwys, gebaseer op die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO). In wese was Kurrikulum 2005 (K2005) 'n vorm van leerdergesentreerde onderwys wat die opvoeder in die rol van fasiliteerder sou plaas (Jansen & Taylor 2003: 37). Die implementering van K2005, was daarop gemik om die kurrikulêre verdeeldheid en ongelykheid van die verlede te oorkom (DvO 2003). Hierdie kurrikulum moes ook die demokratiese waardes en beginsels van die nuwe Suid-Afrika weerspieël, soos vervat in die Grondwet van Suid-Afrika (Jansen & Taylor 2003: 37, 38).

K2005 is in akademiese en sekere professionele kringe sterk om die volgende redes gekritiseer:

- geskryf in 'n hoogs ontoeganklike en komplekse taal;
- opvoeders is onvoldoende voorbereiding vir die komplekse kurrikulum;
- daar was 'n gebrek aan bekwame opvoeders om die kurrikulum te bestuur; en
- daar was grootskaalse ongerymdhede in hulpbronne en kapasiteit tussen die paar bevoorregte skole en die groot massa benadeelde skole met betrekking tot die implementering (Jansen & Taylor 2003: 39).

Hierdie en ander kritiek het tot gevolg gehad dat 'n reeks kurrikulumhersienings in Suid- Afrika sou plaasvind.

Die tweede demokratiese minister van onderwys, professor Kader Asmal, het die tekortkominge erken en 'n hersiening van die K2005 gevra, deur 'n paneel vooraanstaande akademici, burokrate en opvoeders, aan te vra. Hierdie panel, bekend as die

Hersieningskomitee het n meer vaartbelyn kurrikulum voorgestel wat gelei het tot 'n hersiening van K2005 in 1999 (Toale 2013:41). Behalwe dat die hersiene K2005 as 'n vereenvoudigde kurrikulum ("streamlined curriculum or a thin version of K2005" [Toale 2013:41-42]) voorgestel is, het die verandering in beleid ten doel gehad om die onderwys te transformeer, ongelykheid uit te wis en leerderprestasie aan te moedig (Jansen en Taylor 2003:39). Die vereenvoudigde (vaartbelynde) kurrikulum het egter aansienlik verwarring by opvoeders veroorsaak aangesien hulle op daardie stadium die oorspronklike weergawe van K2005 nog nie bemeester en onder die knie gekry het nie (Jansen en Taylor 2003).

Voortgesette uitdagings en die belange van opvoeders het gelei tot die ontwikkeling van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) vir Algemene Onderwys en Opleiding (AOO) (graad R-9) en die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir graad 10-12 in 2007 (Toale 2013: 41-43). In 2009-hersiening het daar wysigings aan hierdie beleide gekom, wat 'n enkele omvattende onderwysbeleid voorgestel het, die Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (KABV) (DvBO 2011).

### **Wat behels die huidige onderwysbeleid, naamlik die Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring (KABV)?**

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) bepaal beleid oor die kurrikulum en assessering in die skoolsektor in Suid-Afrika (DvBO 2011). Ten einde die implementering van die NKV te verbeter, is dit aangepas en die aanpassing het in Januarie 2012 in werking getree (DvBO 2011). 'n Enkele samevattende Kurrikulum-en Asseseringsbeleidverklaring (KABV) is vir elke vak ontwikkel om die ou vakverklarings, leerprogramriglyne en vakasseseringsriglyne in Graad R-12 te vervang (DvBO 2011).

Die KABV (DvBO 2011) wat in Januarie 2012 in werking getree het, verteenwoordig 'n beleidsverklaring vir leer en onderrig in Suid-Afrikaanse skole en bestaan uit die onderstaande:

- die KABV's vir elke goedgekeurde skoolvak;
- die beleidsdokument, Nasionale beleid met betrekking tot die program- en bevorderingsvereistes van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12; en
- die beleidsdokument, Nasionale Protokol vir Assessering graadR-12 (January 2012).

Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 7-12 van Januarie 2012 het dus die vorige twee Nasionale Kurrikulumverklarings vervang, naamlik:

- die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring GraadR-9, Staatskoerant No. 23406 van 31 Mei 2002; en
- die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 10-12, Staatskoerant, No. 27594 van 17 Mei 2005.

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (NEPA),(no.27 van 1996), handel spesifiek oor die taak van die opvoeder in die skool, maar is baie vaag oor die rol van die prinsipaal, veral by die bestuur van die kurrikulum. Hierdie wet (NEPA), is in 2011 aangepas, maar nog steeds is die taak van die prinsipaal, as kurrikulumleier, nie duidelik uitgespel nie. Die “Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)-dokument aan die anderkant, soos reeds genoem, gee ses katigorieë waarvoor die prinsipaal van ‘n skool verantwoordelikheid moet aanvaar (PAM, 1999: 8-9).

In beide die NEPA en PAM is die werkbeskrywing van die prinsipaal, wat kurrikulumbestuur betref, na my mening, vaag. Die PAM noem en beskryf die take van die prinsipaal, maar is nie spesifiek oor die kurrikulum of kurrikulumbestuur nie. Verantwoordelikhede soos algemeen of administratief, personeelbestuur en kommunikasie word breedvoerig in die PAM bespreek (PAM 1999: 8-9), maar kurrikulum of kurrikulumbestuur, wat die prinsipaal se kerntaak is, word nie sterk beklemtoon nie. Selfs die Geïntegreerde Gehalte Bestuur Stelsel (GGBS), wat ‘n prestasiebestuurstelsel is, is vaag oor die prinsipaal se taak as kurrikulumbestuurder. Die prinsipaal word, volgens die GGBS, ten opsigte van die kurrikulum, jaarliks, gemeet aan die hand van ‘n les wat hy moet aanbied en klaskamerbestuur, terwyl hy volgens die PAM-dokument slegs 10%, afhangende die gradering van die skool, van die aantal skoolure per week onderrig hoef te gee (PAM 1999: 8-9).

Die Suid-Afrikaanse Standaard vir skoolhoofskap (2015) omskryf 8 sleutelareas van prinsipaalskap in Suid-Afrika (DvO 2015: 9-25) breedvoering. Wat betref verantwoordelikheid, as bestuurder van die kurrikulum, verwys hierdie beleidsdokument spesifiek na kurrikulumbestuur en die huidige kurrikulum, KABV (DvO 2015: 9-24). Die dokument gee egter nie spesifieke riglyne ten opsigte van kurrikulumbestuur nie, maar stel wel die rol van die prinsipaal as kurrikulumbestuurder soos volg: “at the heart of the principal’s role is a fundamental responsibility for the management of the curriculum, the enhancement of the quality of teaching and learning and the raising of levels of learner achievement” (DvO, 2015: 10).

Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005) gee net ses sleutelareas (DvO 2005) wat betref die bestuursfunksies van die prinsipaal. Die afleiding kan gemaak word dat prinsipaalskap algaande meer verantwoordelikhede verg en intenser raak, met kurrikulumbestuur as kernfunksie.

Volgens die Suid Afrikaanse Skolewet (no. 84 van 1996) (SASW), moet die skoolbeheerliggaam (SBL) verslag doen oor onderrig en leer by sy of haar skool. Hierdie taak is die prinsipaal se verantwoordelikheid en is ‘n kurrikulumbestuursfunksie. Die SASW (1996) is baie duidelik oor wat die Onderwystelsel van die prinsipaal verwag ten opsigte van die kurrikulum, en ook daaroor dat prinsipale moet toesien dat ouers tydens ouervergaderings of op ‘n ander manier, kwartaalliks, ingelig word oor kurrikulumlewering by die skool.

#### **1.5.4 Kurrikulumbestuur en –leierskap**

In hierdie afdeling word die begrippe ‘kurrikulumbestuur’ en ‘leierskap’ vervolgens bespreek.

#### **1.5.4.1 Kurrikulumbestuur**

In hierdie tesis verwys kurrikulum na die formele skooldag waar ‘n vaste voorgeskrewe program gevolg moet word. Die drie komponente van die kurrikulum wat in die skoolopset van belang is, is beplanning, implementering en assessering (DvBO 2011). Kurrikulumbestuur kan myn insiens verwys na koördinerende van hierdie komponente, elemente van finansies en menslike hulpbronne.

Kurrikulumbepanning geskied aan die hand van die Nasionale Kurrikulum (DvBO 2010), die Kurrikulum- en Assesseringbeleidsverklaring (KABV). Hierdie beleid verwys na leerprogramme, werkskedules, slaagvereistes, lesplanne, ens. (DvBO 2010). Bestuursaanleenthede, myn insiens, kan verwys na opleiding en geleentheid vir beplanning, moontlike demonstrasies, mentorskap asook prosedures vir klas- en skoolbesoeke deur die kurrikulumbestuur [prinsipaal] en vakadviseurs. Die skool is self verantwoordelik om toe te sien dat die stelsels en prosesse in plek is.

Kurrikulumimplementering verwys na die onderrig van die kurrikulum in die klaskameropset (DvO 2011). Hieronder val aspekte soos menslike sowel as gedrukte hulpbronne, klaskamerbesoeke, administrasie en die opstel van ‘n rooster. Hierdie bestuurskomponent verwys na die klas-, leerder- en onderwyserindeling asook na die vakgroepstelsel [komitees]. Die prinsipaal is volgens Die Standaard vir Skoolhofskap (2015), ten volle verantwoordelik vir hierdie bestuurskomponent (DvO 2015).

Kurrikulumassessering verwys na die formele assesseringsbeleid waaronder informele-, aanvangs-, deurlopende, summatielike assessering asook eksterne assessering val (DvO 2011). Tans verwys eksterne assessering, vir ons skole, na die Jaarlikse Nasionale Assessering (JNA) en die WKOD diagnostiese assesseringstoets (LITNUM toets). Ander provinsies het behalwe die JNA, ook ander eksterne assessering, soos die Noordkaap wat gebruik maak van verpligte gemeenskaplike vraestelle. Assessering is die proses waartydens bepaal word tot watter mate die leerders aan die spesifieke leeruitkomst voldoen, of nie (DvBO 2010). Dit verwys ook na die bestuur van verslaghouding en rapportering aan verskillende rolspelers (DvBO 2010).

#### **1.4.5.2 Kurrikulumleierskap**

Kurrikulumleierskap verwys na die mate waartoe die kurrikulumleier (prinsipaal) met sy kurrikulumfunksie omgaan om opvoeders, ouers, die SBL en leerders daartoe oor te haal en te ondersteun om vernuwing en verbetering in die kurrikulum te bewerkstellig. Leiding en bestuur van die kurrikulum is ‘n integrale deel van die leierskap- en bestuursfunksie van die prinsipaal (DvO 2015), daarom word van hom of haar verwag om ‘n klimaat te skep waarin verandering geïnisieer word.

### 1.5.5 Konseptuele raamwerk

Opleiding en voorbereiding vir bepaalde leierskapbetrekkings verskil van werkvereistes, daar is dus 'n gaping in teorie en praktyk. Beleide soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW), Personeeladministrasiemaatreëls (PAM), die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005) en die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2015) is prominente beleide wat die pligte van die prinsipaal omskryf. Hierdie beleide vereis dat die prinsipaal, as deel van sy of haar pligstaat, ook die kurrikulum moet lei en bestuur. Opleiding, voorbereiding en werkvereistes is nie altyd in verhouding nie. Dit is waarom Christie (2010: 704-705) na die kompleksiteit van die verskillende verantwoordelikhede van die prinsipaal verwys. So byvoorbeeld word van die prinsipaal verwag om 80% van sy skooldag aan die kurrikulum te bestee, aldus die Kaapse Wynland Onderwysdirekteur, terwyl, Van Jaarsveld et al. (2015: 98,99), aanvoer dat die prinsipaal se tyd daagliks deur administratiewe pligte in beslag geneem word. Die huidige onderwysbeleid (KABV) is generies geskryf en neem nie inag dat die agtergrond van skole verskil en dat skole nie in isolasie bestuur word nie. Die KABV is dus nie in ooreenstemming met werkvereistes (die praktyk) nie. Dit wil voorkom of daar 'n gaping is tussen beleide soos beskryf in die PAM (1999: 8,9), die SASW, die GGBS en ander beleidsdokumente, soos die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005) en Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2015) aan die een kant en praktyk aan die ander kant.

Voorts is die uitwerking van desentralisasie in 'n post-apartheid skoolklimaat waarneembaar in skole waar die implementering van beleide volgens 'n hiërargiese benadering van bo na onder plaasvind en die prinsipaal steeds meer druk ervaar as gevolg van toenemende verantwoordelikhede (Sonnekus 2014:13) soos ervaar met die implementering van die jongste dokument, die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2015) (DvO 2015). In opvoedkundige verband, moet die prosesse van desentralisasie nie in isolasie gesien en ervaar word nie, aangesien die ideaal is dat dit die gehalte van onderrig en leer in die geheel sal verhoog. Wanneer die beleid met behulp van desentralisasie onderrig van hoë gehalte aan alle leerders, kan verseker, kan aangevoer word, dat die beleid effektiewe sosiale transformasie te weeg bring. Is dit wel die geval?

### 1.6 Die navorsingsontwerp en –metodologie

Onder hierdie afdeling is die navorsingsontwerp, -metodologie en konstruksie van hierdie navorsing bespreek.

#### 1.6.1 Navorsingsontwerp

Hierdie studie is gekenmerk deur kwalitatiewe navorsing van 'n verkennende, kontekstuele en beskrywende aard. Die kwalitatiewe navorsingsontwerp is beskou as 'n gepaste navorsingsontwerp waarmee die ervaring van die beginnerprinsipale ondersoek kan word en 'n gedetailleerde begrip van 'n sentrale probleem kan verkry word (Creswell 2009: 16). In die huidige navorsing het dit verwys na die verkryging van 'n grondige insig in die persepsie en

beleving van die beginnerprinsipaal in 'n milieu waar hulle roetine elke dag min of meer dieselfde is (Maree 2010: 259), deur deelnemers en hulle interaksie in hulle situasie te bestudeer, met die doel om te verstaan hoe hulle op die eise en uitdagings rakende die bestuur van die kurrikulum, soos wat dit daaglik ervaar word, reageer.

Vir hierdie studie is semi-gestruktureerde onderhoude met vier beginnerprinsipale van primêre skole, in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik, gevoer. Vir hierdie studie is beginnerprinsipale beskou as prinsipale met een tot drie jaar ervaring as prinsipaal. Seleksie van dié prinsipale is doelgerig gedoen, om verskillende agtergronde te verteenwoordig.

### **1.6.2 Navorsingsmetodologie**

Die navorsingsmetodologie was kwalitatief. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om betekenisvolle patrone en ryk beskrywings vanuit die respondente se leefwêreld te verkry (Warren 2002). Om hierdie rede is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie gekies. Die navorsing het naamlik ten doel gehad om 'n begrip van 'n bepaalde fenomeen, in hierdie geval die daaglikse ervaring van beginnerprinsipale, as kurrikulumleiers en -bestuurders, tydens die lei en bestuur van die kurrikulum in hulle skole, te verkry.

Rudestam en Newton (2001: 44) is van mening dat kwalitatiewe navorsers se hoofdoel dikwels is om op die natuurlike omgewing te konsentreer. Daarom word sekere fenomene teen 'n bepaalde agtergrond ondersoek. Kwalitatiewe navorsing is gemoed met die daaglikse gebeure soos wat dit deur die individu gekonstrueer word (Rudestam & Newman 2001: 44).

Johnson en Christenson (2008: 411) is van mening dat wanneer die navorser met die proses van sosiale interaksie besig is, kwalitatiewe data-insameling 'n deurlopende proses is. Data-insameling geskied nie met vooropgestelde idees of modelle nie, maar eerder deur die bepaalde verskynsel met 'n oop gemoed in eie verband en teen sy eie agtergrond te ondersoek. Sodoende ontwikkel die kwalitatiewe navorser, tesame met die respondente, bepaalde insigte en begrippe vanuit die data. Waar die bevindinge deur die navorser weergegee word, word direkte aanhalings van die respondente aangebied in 'n poging om die essensie van wat hulle beleef het, vas te vang. Sodanige aanhalings verskaf dus die basis vir die data wat in kwalitatiewe ontledings gebruik word waar die navorser, tesame met die respondente, tot verdere insigte kom (Wolcott 2001: 92).

### **1.6.3 Konstruksie van data**

Semi-gestruktureerde onderhoude is met vier beginnerprinsipale van primêre skole gevoer. Die onderhoude het op verskillende uitdagings wat tydens die bestuursfunksie van die prinsipaal ten opsigte van die implementering en bestuur van die kurrikulum ervaar word, gefokus. Die semi-gestruktureerde onderhoude, in hierdie gevallestudie het dit, soos deur De Vos, Strydom, Fouché en Delport (2009) beskryf, vir die beginnerprinsipaal moontlik gemaak om hulle vryelik uit te druk. Dit het die respondente die geleentheid gegee om hulle stories te vertel soos hulle dit daaglik ervaar.

De Marrais en Lapan (2003: 227) is van mening dat die meeste gevallestudienavorsers met 'n algemene kwessie begin, en algaande die ondersoek vorder, probeer die navorser 'n stel vrae saamstel wat op die tersaaklike kwessie fokus. In hierdie studie was dié kwessie, die ervaring van vier beginnerprinsipale met besondere verwysing na kurrikulumleierskap en bestuur by hulle skole. Die navorsingsvrae het die fokus van die studie bepaal, maar met inagneming daarvan dat gevallestudienavorsing 'n ondersoekende proses is, wat geleidelik ontvou (De Marrais & Lapan 2003). Met die literatuur in gedagte, het ek die voorgestelde navorsingsveld met 'n buigbare gesindheid benader wat betref die data-insamelingsproses. Ek het op die beginnerprinsipaal gefokus en spesifiek op die bestuur van die kurrikulum vanuit 'n holistiese benadering en 'n werklikheids-perspektief. Die gevalle studie het op die ervaring van beginnerprinsipale sedert hul eerste aanstelling as prinsipaal gefokus soos in die onderhoudsskedule volledig saamgestel:

- Watter uitdagings en probleme ervaar hulle met die bestuur van die kurrikulum?
- Wat is hulle behoeftes?
- Wie bestuur werklik die kurrikulum?
- Wat is die prinsipaal se rolydens die bestuur van die kurrikulum?
- Hoe word uitvalle ten opsigte van uitslae hanteer?
- Is daar kwartaalikse ontleding van uitslae?
- Hoe word uitvalle ná die ontleding hanteer?,
- Wat is die prinsipaal se rol hierin?

Cohen, Manion and Morrison (2011: 296) beskryf 'n gevallestudienavorser soos volg: "An effective case study researcher must be an excellent listener, questioner, proper, able to make informed inferences and adaptable to changing and emerging situations". Met bostaande in gedagte was ek seker dat hierdie gevallestudie suksesvol sou wees, en dat die beoogde uitkomst bereik sou word.

Die onderhoude is eenmalig gevoer. Daarna is die onderhoude getranskribeer en aan die respondente teruggestuur om seker te maak die data wat aan my gegee is, is korrek. Onderhoude is afsonderlik, individueel en vertroulik by elke instansie gevoer, tensy anders deur die beginnerprinsipale versoek was.

## **1.7 Betroubaarheid en geldigheid**

Volgens Kumar (2011: 181) verwys betroubaarheid na "a research tool being consistent and stable and hence, predictable and accurate". Kumar (2011: 181) sê verder dat daar vier belangrike komponente ten opsigte van geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing voorkom naamlik: "credibility, transferability, dependability and conformability". McMillian en Schumacher (2010: 330) sê geldigheid in kwalitatiewe navorsing: "refers to the degree of congruence between the explanation of phenomena and the realities of the world." Geldigheid word verder verseker deur die daarstelling van multi-metode strategieë. McMillan



en Schumacher (2010: 330) sê verder: “Multi method strategies permit triangulation of data across inquiry techniques.”

### **1.8 Etiese oorwegings**

McMillan en Schumacher (2010: 117) beskryf navorsingsetiek: “as being open and honest with participants about all aspects of study,” terwyl Cohen et al. (2014: 442) sê van onderhoude: “they concern impersonal interaction and produce information about the human condition.”

Met die uitvoer van ‘n gevallestudie waar individue se menings en ervarings as data gebruik word, word voldoende toestemming benodig. Die privaatheid van respondente moet gerespekteer word en totale anonimiteit van die respondente en hulle skole moet te alle tye gehandhaaf word.

Skriftelike toestemming is van die WKOD verkry om die navorsing te doen en word as Bylae A aangeheg. Skriftelike toestemming is ook van die beginnerprinsipale en hulle bestuurders verkry om die onderhoude te voer. ‘n Brief van my studieleier is aan die betrokke individue en instansies gestuur wat bevestig het dat ek ‘n student aan die Universiteit van Stellenbosch is en die studie onderneem.

### **1.9 Samevatting**

Hoofstuk 1 dien as oriëntering vir hierdie studie. Dit skep ‘n raamwerk en agtergrond waarin die navorsing plaasvind. Die hoofstuk oriënteer die leser oor al die aspekte wat in die tesis bespreek sal word. Komponente soos motivering en rasionaal vir die navorsing, die doel van die navorsing, die navorsingsvoorstel, navorsingsontwerp en die -metodologie geniet aandag en is bespreek. Relevante begrippe en terme word ook waar nodig verduidelik om dit sover moontlik vir die leser verstaanbaar te maak. Aandag word gegee aan die etiese aspekte om die anonimiteit van die respondente te alle tye te handhaaf.

Vervolgens word die literatuuroorsig en teoretiese uiteensetting in hoofstuk 2 bespreek.

### **1.10 Hoofstukindeling**

Hoofstuk 1 bevat die uitleg van die studie, terwyl hoofstuk 2 handel oor die literatuuroorsig en teoretiese uiteensetting. Hoofstuk 3 beskryf die navorsingsontwerp en –metodologie. Hoofstuk 4 handel oor die navorsingsbevindinge, terwyl hoofstuk 5 die analise van die data bespreek en laastens word die studie afgesluit met hoofstuk 6 wat die gevolgtrekking, implikasies en aanbevelings beskryf.

## **Hoofstuk 2**

### **LITERATUUROORSIG EN TEORETIESE UITEENSETTING**

#### **2.1 Inleiding**

In hierdie hoofstuk word beide die literatuuroorsig en die teoretiese uiteensetting van die studie bespreek. Dit begin met 'n oorsig van relevante literatuur wat aansluit by die navorsingsvraag: Wat is die ervaring van beginnerprinsipale wat betref kurrikulumleierskap en -bestuur in hulle skole? Daarna bespreek ek die konseptuele raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling (VPO) vir beginnerprinsipale.

Die hoofstuk bestaan dus uit drie hoofafdelings naamlik:

- desentralisasie en die verskillende beleide rakende prinsipaalskap;
- die prinsipaal as kurrikulumleier by sy/haar skool; en
- 'n konseptuele raamwerk vir VPO van beginnerprinsipale

## **2.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) en desentralisasie**

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) RSA (1996) is geskep om voorsiening te maak vir 'n eenvormige stelsel vir die organisasie, bestuur en finansiering van skole en die wysigings tot en herroeping van sekere wette wat op skole betrekking het deur verskeie wysigings op onderwyswette (Beckmann & Prinsloo 2009). Die doel van die SASW is om demokratiese transformasie van die samelewing te bevorder. Beckmann en Prinsloo (2009) wys daarop dat die SASW 'n belangrike rol speel om die beginsel van vennootskappe en medeverantwoordelikheid in onderwys aan te moedig. Die SASW onderskryf die beginsels van die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (RSA 1996).

Ten opsigte van die rol van die bestuurspan van 'n skool, word die prinsipaal deur die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASA, 1996) gesien as die primêre implimenterder van die besluite wat deur die beheerliggaam geneem word. Die formulering van subartikel 16(3) is soos volg:

*“ behoudens hierdie Wet en enige toepaslike provinsiale wet moet die professionele bestuur van 'n openbare skool deur die skoolhoof onder die gesag van die departementshoof onderneem word” (RSA 1996).*

Alhoewel die beheerliggaam 'n rol speel by die beheer en leiding van die skool, is dit die prinsipaal wat volgens wet die primêre verantwoordelikheid moet aanvaar vir die professionele bestuur van die skool (DvO 2015). Hierdie verantwoordelikheid word breedvoerig in die skolewet bespreek (Sonnekus 2014:17), al word die prinsipaal se kennis oor die wet nie noodwendig geëvalueer nie. Die SASW (RSA 2011: 24) sit die prinsipaal se verantwoordelikhede uiteen in artikel 16A(2). Hierdie verantwoordelikhede word later in die hoofstuk breedvoerig bespreek (sien 2.5).

As professionele bestuurder moet die prinsipaal op verantwoordelike wyse aan die departementshoof verantwoording doen oor die akademiese vordering van die leerders en die effektiewe gebruik van die skool se hulpbronne. Wetgewing dra dus aan prinsipale sekere pligte op, wat nie deur 'n opvoeder uitgevoer mag word nie (SASW 1996). Hierdie wetlike voorsiening in artikel 16A van die SASW (RSA 1996) hou dus ernstige implikasies vir prinsipale in, en veral ten opsigte van hulle rol as kurrikulumbestuurders (Beckmann, 2009). Skole met lae leerderprestasie word as fokusskole uitgewys en by so danige skole is die prinsipaal se leierskap onder verdenking, ongeag of die skool se akademiese uitslae die vorige jaar goed

was. Hoadley, Chrisie en Wood (2008) se studie wys dat waar prinsipale die kurrikulumbestuurs funksie self hanteer, goeie leerderprestasie moontlik is.

Die doel van die SASW met die instelling van beheerliggame is om uitvoering te gee aan die beginsel van demokratisering van skole deur die oordrag van betekenisvolle mag oor skole aan die belanghebbendes op skoolvlak, met inbegrip van die lede wat in die beheerliggaam dien (Beckmann & Prinsloo 2009: 71). Die vestiging van beheerliggame met magte, verteenwoordig dus 'n betekenisvolle desentralisasie van mag in die huidige Suid-Afrikaanse onderwysopset. Die huidige struktuur van skoolbeheer en –bestuur voorsien ook die geleentheid om nuwe verhoudinge tussen die regering en ouers te skep, 'n nuwe rigting vir onderwys aan te dui en 'n leerruimte te skep waar kritiese vaardighede en kapasiteit uitgebou word (Beckmann et al., 2009).

Die magte wat die SBL het, naamlik om deel te wees van die proses om die prinsipaal aan te stel, is 'n belangrike aanduiding van die mag van selfbestuur wat in skole gesetel is (Beckman & Prinsloo, 2009). Die onderwys is die enigste beroep in Suid-Afrika waar ouers of die publiek betrek word om keuses of aanbevelings te maak vir aanstellings (Van der Colf, 2015:41). Ander staatsdepartemente soos die polisie en gesondheidsdienste en selfs privaat maatskappye betrek nie ouers of nie-kundiges (leke) by hulle prosesse nie. Waarom dan die unieke situasie in die onderwys?

Heystek (2010) antwoord hierop, deur aan te toon dat daar van SBL'e verwag word om 'n belangrike rol in die bevordering van gehalte onderwys in skole te speel. Volgens artikel 20 van die SASW (RSA 1996) moet SBL'e die belange van die skool bevorder en daarna strewende om die skool se ontwikkeling te verseker deur die voorsiening van gehalte-onderwys vir al die leerders in die skool.

### **2.3 Die mag van desentralisasie in die onderwys**

Desentralisasie word gedefinieer as die oordrag van mag en verantwoordelikheid vir openbare funksies van die sentrale regering na intermediêre en plaaslike regering of kwasi-onafhanklike regeringsorganisasies en/of die privaat sektor (Olsen, 2007:4). Olsen (2007:4) is van mening dat desentralisasie 'n komplekse begrip met vele fasette is.

In die onderwys word desentralisasie volgens Van der Colf (2015) beskou as die oordrag van mag van die sentrale regering na laer vlakke soos die provinsie, distrik, kring en skool. Volgens Yulani (2004) en Olsen (2007), het die oordrag van mag verskillende eienskappe, beleidsimplikasies en voorwaardes vir sukses.

As gevolg van desentralisasie het skoolhoofde, die skoolbestuurspan (SBS) en die beheerliggaam meer mag as voorheen en, indien hul met die nodige vaardighede en kennis toegerus word, het die prinsipaal in hierdie magposisie die beste kans om werklik 'n verskil te maak in die effektiwiteit van 'n skool. Artikel 16(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) (RSA 1996), lui as volg: *“Behoudens hierdie Wet setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam en mag dit slegs sodanige werksaamhede en verpligtinge uitvoer en slegs sodanige regte uitoefen soos deur die Wet voorgeskryf.”*

Die beheer en leiding van die skool word dus aan die beheerliggaam van die skool oorgelaat, terwyl die beheerliggaam grotendeels uit ouers van die skool bestaan (Van Wyk, 2004:49) en hulle binne die skoolverband moontlik selfs minder ervaring as die prinsipaal het. Hierdie gevolg van desentralisasie raak veral prinsipale wat ongekwalifiseerd of ondergekwalifiseerd is vir die rol van prinsipaal en leier van die skool. Die probleem is dat beheerliggame die kennis en vaardighede moet besit om onder andere skoolbeleide (en die uitvoer daarvan) met nasionale wetgewing te laat korreleer (Moloi, 2007:467). So nie, word hierdie take ook tot die verantwoordelikhede van die prinsipaal bygevoeg. Die huidige onderwysbeleid was geïmplementeer met die doel om groter gemeenskapsdeelname aan te moedig (DvO 2014). Volgens Van der Colf (2015) was gemeenskapsbetrokkenheid by veral voorheen benadeelde skole, meer spesifiek plattelandse skole, voor 1996 minder demokraties as tans. Die totstandkoming van SBL'e en bestuur (Prinsipaal), verteenwoordig 'n betekenisvolle desentralisasie van mag in die Suid Afrikaanse onderwysopset.

Volgens Moloi (2007: 468) is die bestuur van finansiële hulpbronne ook een van die belangrikste verantwoordelikhede wat die prinsipaal moes aanleer sedert die implementering van die SASW (RSA 1996). Hierdie vorm van gedentraliseerde magte het definitiewe voordele, maar ook nadele, afhangende van die samestelling van die beheerliggaam (Moloi 2007: 468). In meer gegoede skole met 'n professionele ouerkorps met ervaring van finansiële sake sal die finansies uiteraard beter vertoon en waarskynlik doeltreffender aangewend word as in skole waar die meerderheid ouers in die beheerliggaam ongeletterd is (Moloi 2007: 468).

Die skool word volgens die SASW (No.84 van 1996) in die eerste plek deur die beheerliggaam beheer, maar in die tweede plek steeds deur die prinsipaal bestuur (RSA 1996). Juis as gevolg hiervan benodig die prinsipaal professionele bestuursvermoëns. Die teenoorgestelde situasie, naamlik gebrek aan bestuursvaardighede, sal onomkeerbare skade aan die skool, die gemeenskap en uiteraard die leerders aanrig. Die vraag is watter vorm van opleiding of kwalifikasie die prinsipaal benodig om hierdie gedentraliseerde taak te verrig? Die belangrikheid van die rol wat die prinsipaal as deel van die bestuurspan van die skool speel, noodsaak formele gepaste opleiding en voorbereiding om die beste resultate tot gevolg te kan hê. Indien daardie opleiding egter nie tot so 'n mate tot die prinsipaal spreek dat hy of sy dit effektief in skole kan implementeer nie, het dit min waarde en is skole in groot moeilikheid. Bush (2011:32) beklemtoon die belangrikheid van effektiewe opleiding, voorbereiding en ondersteuning, en is van mening dat die prinsipaal slegs sy of haar taak in 'n gedentraliseerde opset kan verrig indien hy of sy goed en gepas opgelei is en die nodige vaardighede ontwikkel het.

## **2.4 Leierskap en bestuur**

Die begrippe leierskap, bestuur en skoolhoofskap word in skoolverband gewoonlik gesamentlik of uitruilbaar gebruik (Naicker et al. 2014: 421). Leierskap het te make met die vermoë wat 'n persoon (leier) het om ander te beïnvloed. Bush (2007: 392) onderskei soos volg tussen leierskap en bestuur:

*“by leadership, I mean influencing others’ actions in achieving desirable ends. Leaders are people who shape goals, motivate, and try to make sense of actions of others. Frequently they*

*initiate change to reach exciting and new goals... Leadership...takes... much ingenuity, energy and skill”.*

Bestuur word wees soos volg deur Christie (2010: 695-695) omskryf: *“Managing is maintaining efficiently and effectively current organisational arrangements. While managing well often exhibits leadership skills, the overall function is towards maintenance rather than change”.*

Myns insiens verwys kurrikulumleierskap dus na die mate waartoe die prinsipaal die opvoeders, ouers en leerders oorhaal en ondersteun om vernuwing en verandering in die skool te weeg te bring.

Kurrikulumleierskap vereis dat kurrikulumbestuurders vertrouwd moet wees met ‘n wye spektrum kurrikulumteorieë. Kurrikulumbestuurders moet die verhouding tussen teorie en praktyk verstaan, aldus Glatthorn, Borschee en Whitehead (2006: 75). Glatthorn et al. (2006: 75) is verder van mening dat leierskap ‘n belangrike element in die sukses van kurrikulumverandering is en dat dit leerderprestasie by skole beïnvloed. Dit is daarom baie belangrik vir gemeenskappe om erkenning te gee en aanmoediging te verskaf aan suksesvolle leiers wat die vaardighede, om ‘n verskil in onderrig en leer te maak, demonstreer. Dit is dus uiters belangrik dat kurrikulumleierskap en –bestuur op die mikro kurrikuleringsaspek gerig moet wees, naamlik waar onderrig en leer plaasvind, gewoonlik in die klaskamer.

Die prinsipaal as kurrikulumbestuurder word by die skool gewoonlik deur kurrikulumleiers, wat sekere aspekte van die kurrikulum koördineer, ondersteun. Die funksies van hierdie kurrikulumleiers word opgestel wanneer die behoefte by ‘n skool bestaan. Die gebruik by skole is dat kurrikulumleiers gewoonlik lede is van die kurrikulumkomitee. Hierdie komitee bestaan uit die adjunkhoof, departementshoofde, fase-, graad- en vakhoofde en die assesseringskoördineerder. Die prinsipaal is óf in ‘n toesighoudende hoedanigheid óf as koördineerder deel van die komitee. Die kurrikulumkoördineerder bestuur die werksaamhede van die komitee en kan die prinsipaal of adjunk-prinsipaal wees. Die prinsipaal bly egter, volgens die PAM (1999: 8-9), die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005)(DvO 2005) en Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2015), verantwoordelik vir die bestuur van die kurrikulum (DvO 2015). Opvoeders van ‘n skool kan as kurrikulumleiers binne hulle fase, graad of vakverband optree, terwyl ander op ‘n ander vlak binne die skoolstrukture as leiers kan dien, maar die prinsipaal bly verantwoordelik vir alle aspekte van die kurrikulum. Kurrikulumleierskap en -bestuur is dus ‘n generiese, oorkoepelende term wat verskillende funksionariese insluit en nie noodwendig op een spesifieke funksie dui nie (DvO 2015).

Kurrikulumbestuurders as leiers lewer dus ‘n unieke bydrae om teorie binne die praktyk na kennistoepassing om te skakel (DvO 2015). Hulle ondersoek en herondersoek kennis op die gebied van kurrikulum asook ander kennisvelde. Kurrikulumbestuurders is spesialiste en in ‘n goeie posisie om navorsing oor kurrikulumaangeleenthede te doen. Hulle gebruik die resultate van die navorsing om probleme in kurrikulum te verbeter. Kurrikulumspesialiste is gewoonlik jou vakadviseurs, inklusiewe opvoeders (spesialiseer met leerders met spesiale behoeftes), graadhoofde, vakhoofde, departementshoofde, adjunkhoof en die prinsipaal. Terwyl opvoeders daagliks met probleme van die kurrikulum worstel, is dit kurrikulumspesialiste se doelwit om opvoeders van moontlike oplossings te voorsien en met

vaardighede te bemagtig. Om dit te kan doen, moet hulle grondige studie van die kurrikulum maak om die verskillende opvoedkundige benaderings te verstaan en te demonstreer.

Van Jaarveld et al. (2015) wys daarop dat die taak van 'n beginnerprinsipaal as kurrikulumbestuurder moeilik is, aangesien so 'n persoon oor 'n baie wye en deeglike kennisbasis moet beskik en leiding aan die SBS, opvoeders, leerders, ouers en SBL moet kan verskaf. Christie (2010) verwys tereg ook na die kompleksiteit van die verskillende verantwoordelikhede van 'n prinsipaal. Hierdie insig word gedeel deur Bus et al. (2011:32) wat meen "there is a growing realisation that headship is a specialist occupation that requires specific preparation". Daar het na 1994, 'n groot aanvraag ontstaan vir effektiewe opleiding en voorbereiding van prinsipale om hulle voor te berei op die uitdagings wat van hulle vereis word, met betrekking tot die professionele bestuur en leiding van 'n skool, om gehalte-onderrig vir leerders van die 21ste eeu te verseker. Van Jaarsveld et al. (2015) waarsku dat beginnerprinsipale as kurrikulumbestuurders min kans op sukses kan hê, aangesien die moderne stelsel waarin hulle werk, voortdurend verander en kurrikulumhersiening onafwendbaar is, terwyl voorbereiding, gepaste opleiding en ondersteuning ontbreek.

Ek is van mening dat bogenoemde rolle wat binne kurrikulumbestuur aan die verskillende opvoeders as kurrikulumspesialiste, toegeken word, daarop dui dat hierdie persone almal op die een of ander wyse by leierskap betrokke is of behoort te wees ten opsigte van kurrikulumontwikkeling. Dit is duidelik, of behoort te wees, dat persone wat hierdie verskillende rolle vervul, almal die gemeenskaplike doelwit nastreef om die kurrikulum te ontwikkel en/of te implementeer om leerderprestasie moontlik te maak. Ek is van mening dat die beginnerprinsipaal in hierdie spesialisrolle as fasehoof, graadhoof, vakhoof, departementshoof en adjunkhoof, waardevolle ervaring en vaardighede behoort op te doen en dat hierdie ondervinding hom of haar die nodige vaardighede sal laat ontwikkel om, as beginnerprinsipaal, die kurrikulum na wense te bestuur.

## **2.5 Bestuursfunksies van die prinsipaal volgens die SASW, PAM en ander beleide**

Die PAM (1999: 8-9) was hoofsaaklik die prominentste dokument waarop gekonsentreer is om die bestuursrol van prinsipale ten opsigte van prinsipaalskap in Suid Afrika te definieer. Prinsipaalskap het egter die afgelope 20 jaar, drasties verander en die verantwoordelikhede van prinsipale om 'n skool te bestuur het kompleksier geword namate die onderwysbeleide verander het. Met die verduideliking van 'n paar terme in die PAM (1999: 8-9) en GGBS-proses, is die PAM maar vaag oor die prinsipaal se bestuursrolle en sê oor feitlik niks oor kurrikulumbestuur. Die woord kurrikulum of kurrikulumbestuur word nie eers in die PAM (1999: 8-9) genoem nie. Die SASW, in 'n bygewerkte weergawe (RSA 2011: 24) identifiseer 11 sleutelareas wat die prinsipaal veronderstel is om te behartig. Met die bekendstelling van eerstens, die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DvO 2005) – waarin ses sleutelareas geïdentifiseer is, en tien jaar later, die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DvO 2015) – waarin 8 sleutelareas geïdentifiseer is, is 'n nuwe posbeskrywing vir prinsipaalskap ontwikkel.

Die volgende beleide rakende die prinsipaal se verantwoordelikhede word bespreek:

### 2.5.1 Die Suid Afrikaanse Skolewet (SASW)

Die SASW (RSA 1996) sit die skoolhoof (na wie verwys word as die 'prinsipaal') se verantwoordelikhede uiteen in artikel 16A(2). Daarvolgens word elf areas geïdentifiseer wat die prinsipaal veronderstel is om te behartig, naamlik die prinsipaal moet:

- sekere pligte uitvoer, soos
  - die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite;
  - die bestuur van al die opvoeders en ondersteuningspersoneel;
  - die bestuur van die gebruik van leerondersteuningsmateriaal en ander toerusting; die uitvoer van werksaamhede soos voorgeskryf deur die departementshoof; en
  - die implementering van beleid en wetgewing;
- alle vergaderings van die beheerliggaam bywoon en daaraan deelneem;
- 'n verslag verskaf oor die professionele bestuur van die skool;
- die beheerliggaam bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede wat met leerders verband hou;
- die departementshoof bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede in verband met opvoeders en ondersteuningspersoneel;
- die beheerliggaam oor beleid en wetgewing inlig;
- data aan die departementshoof verskaf ;
- die beheerliggaam bystaan met die bestuur van die skool se fondse;
- alle redelike stappe doen om finansiële wanadministrasie te voorkom;
- 'n lid wees van die skool se finansiële komitee; en
- enige wanadministrasie of wanbestuur aan die departementshoof rapporteer

Saamgevat uit die SASW (RSA 1996) en SASW bygewerkte weergawe (2011: 24).

Prinsipale word gesien as die persone wat 'n verskil kan maak ten opsigte prestasie van leerders, daarom is dit so belangrik dat hulle hierdie funksie so moet verstaan en bestuur.

### 2.5.2 Die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)

Nog 'n beleidsdokument wat die verantwoordelikhede van die prinsipaal bespreek, is die Personeeladministrasiemaatreëls (PAM)-dokument. Christie (2010) se bespreking van die PAM-dokument fokus op die wisselwerking tussen leierskap en bestuursrolle van die hoof. Daar is ses kategorieë waarvoor die prinsipaal van 'n skool verantwoording moet doen:

- algemeen/administratief;
- personeel;
- onderrig;
- ekstra- en/of buitekurrikulêr;
- interaksie met belanghebbendes; en
- kommunikasie(PAM 1999:8-9).

Myns insiens is die PAM dokument baie vaag wat betref die prinsipaal se verantwoordelikheid soos in dié dokument beskryf. Dit sê ook feitlik niks oor die prinsipaal se verantwoordelikheid

as kurrikulumbestuurder nie. Die PAM fokus op onderrig, leer en onderrigtyd van die prinsipaal en die res van die personeel en is nie duidelik oor hoe die prinsipaal die kurrikulum behoort te lei en bestuur nie (PAM 1999: 8-9). Die woord “kurrikulum” of “kurrikulumbestuur” word nie in die PAM genoem nie (PAM 1999: 8-9). Behalwe vir ‘n paar begrippe wat in die PAM en GGBS gedefinieer word, is die PAM vaag oor die bestuursrolle van die prinsipaal (PAM 1999: 8-9). Die onderwysbeleide het met verloop van tyd verander en dit is nodig dat beskrywings van die bestuursfunksies van prinsipale ook hersien word algaande die beleide verander.

### 2.5.3 Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS) van 2005

Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DvO, 2005) definieer ‘n nuwe rol van die prinsipaal en verklaar dat hierdie rol soos deur die PAM (1999: 8-9) beskryf, verander het:

*“The Department of Basic Education, hereafter referred to as the Department, believes that there is an imperative to establish a clear and agreed understanding of what the South African education system expects of those who are, or aspire to be, entrusted with the leadership and management of schools. Currently no such understanding exists although limited definitions are included in both the Personnel Administrative Measures (PAM) and Integrated Quality Management System (IQMS). Therefore, it has developed a South African Standard for principalship that fully defines the role of school principals and the key aspects of professionalism, image and competencies require” (DvO 2005).*

Met die implementering van die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2005) het die Departement van Onderwys (DvO, 2005) dit ten doel gehad om ‘n nasionale professionele kwalifikasie vir prinsipale te ontwikkel. Deur hierdie kwalifikasie was die DvO op soek na professionele standaarde wat die bevoegdheid van prinsipale in Suid-Afrika onderskryf tot voordeel van die gehalte van die onderwystelsel in Suid-Afrika (Van der Westhuizen & Van Vuuren, 2010: 438).

Die Department van Onderwys is van mening dat daar ‘n noodsaaklikheid is om ‘n onderlinge ooreengekome begrip te vestig van wat die landse onderwystelsel verwag van diegene aan wie die leierskap en bestuur van skole toevertrou word (DvO 2005). Met die moontlike uitsondering van ‘n paar gedefinieerde begrippe wat in die PAM en die GGBS ingesluit is, is hierdie dokumente maar vaag oor die kundigheid van prinsipaalskap (DvO, 2004a). Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap sou die rol en sleutelaspekte van professionaliteit en kundigheid wat nodig is vir prinsipaalskap in Suid-Afrika definieer. Die ses sleutel aspekte vir prinsipaalskap in die SASS is as volg (DvO, 2005):

- lei en bestuur ‘n lerende presterende skool;
- gee rigting en ontwikkel die skool;
- bestuur gehalte en aanvaar aanspreeklikheid;
- ontwikkel en bemagtig himself / haarself en die hele personeel;
- bestuur die skool as ‘n organisasie; en
- bestuur menslike hulpbronne (personeel) van die skool.

### 2.5.4 Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS) van 2015



Volgens die Departement van Onderwys (DvO 2015) is die publikasie van die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (2015) 'n belangrike stap in die proses om 'n nuwe posbeskrywing en assesseringsinstrument vir vandag se prinsipaal te ontwikkel. Agt kerngebiede word in die SASS 2015 voorgestel teenoor die SASS van 2005 (DvO 2015). Elke kerngebied is breedvoerig omskryf oor die kennis waarvoor 'n prinsipaal moet beskik en die stappe wat hy of sy moet neem om die standarde te bereik. Die vernuwende rol van vandag se prinsipaal as kurrikulumbestuurder, word soos volg deur hierdie Standaard definieer (DvO 2015:1):

*The South African Standard for Principalship provides a clear role description for school leaders and set out what is required of the principal. He or she, working with others in the school and wider communities, must effectively promote, record, manage and support the best quality teaching and learning; the purpose of which is to enable learners to attain the highest levels of achievement for their own good, the good of their community and of the country as a whole.*

Dié rol van die prinsipaal, as kurrikulumbestuurder, soos deur die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2015 omskryf, sluit aan by artikel 16A van die SASW, wat verklaar dat die prinsipaal verantwoordelik is vir die akademiese prestasie van leerders en dat hy hieroor verslag moet doen aan die Hoof van die Onderwysdepartement van die provinsie (DvO 2015). Die prinsipaal word dus gesien as die persoon wat werklik 'n verskil kan maak in die akademiese prestasie van leerders.

Agt kern areas, ten opsigte van die professionele bestuur van 'n skool, word in die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap 2015 bespreek (DvO 2015: 10-24) en is as volg:

- lei en bestuur 'n lerende presterende skool;
- gee rigting en ontwikkel die skool;
- bestuur gehalte en aanvaar aanspreeklikheid;
- ontwikkel en bemagtig hom of haar en die hele personeel;
- bestuur die skool as 'n organisasie;
- bestuur menslike hulpbronne (personeel) van die skool;
- werk met die onmiddellike sowel as breë skoolgemeenskap; en
- bestuur en bevorder buitemuurse aktiwiteite.

Hierdie beleidsdokument (SASS 2015) verduidelik die onderlinge verbondenheid van die rol van die prinsipaal, regte en waardes, sleutelprestasiegebiede en persoonlike en professionele eienskappe soos volg (DvO 2015:24):

*“The key areas, which define the principal’s leadership and management role in relation to the core purpose of principalship, are underpinned by educational and social values and assume the acquisition of a body of professional knowledge and the demonstration of appropriate actions in each of the key areas. However, in addition to these, a principal will bring a range of personal and professional attributes to the role. These will influence the ways in which the leadership and management role are fulfilled and in the determination of effectiveness in carrying out that role”.*

Al bogenoemde beleide beklemtoon die prinsipaal se verantwoordelikheid in die professionele bestuur van die skool. Professionele bestuur van die skool is die daaglikse organisering en administrasie van onderrig en leer in die skool. Die beginnerprinsipaal, as hy of sy suksesvol wil wees in die lei en bestuur van die kurrikulum, moet verstaan dat hy of sy professionele bestuurder van die skool is verantwoordelik is vir die akademiese vordering van die leerders. Die prinsipaal word gesien as die persoon wat werklik 'n verskil kan maak ten opsigte van die prestasie van leerders. Dit is dus van kardinale belang dat die beginnerprinsipaal bewus is van die beleide en sy bestuursrol uitvoer binne die raamwerk van hierdie beleide.

## 2.6 Die rol van die Prinsipaal in die bestuur van die kurrikulum

Volgens die DvO (PAM 1999: C64-C65), is die prinsipaal, as bestuurder van die skool, oorhoofs verantwoordelik vir implementering en bestuur van die kurrikulum. Kurrikulumbestuur word as die allerbelangrikste bestuursfokusgebied van die prinsipaal beskou en dus waarmee hy hom hoofsaaklik moet besig hou. 'n Skool word geklassifiseer na aanleiding van hoe goed of swak die leerders in 'n eksamen, nasionale of provinsiale toets gevaar het. Met die aanstel van die beginnerprinsipaal, word van hom of haar verwag om 'n sekere mate van ervaring in kurrikulumbestuur en kerngebiede van skoolbestuur te hê; tog word beginnerprinsipale dikwels onvoldoende voorberei en opgelei in hierdie baie belangrike kerngebiede van skoolbestuur (Crawford & Cowie 2012: 117). Sedert 1994 word die onderwys gekenmerk deur konstante kurrikulumhersiening met die doel om gelykheid, regstelling van die apartheidsonderwys en toeganklikheid tot onderwysgeleenthede te beklemtoon en te verseker (Beckman 2011: 509). Die regering van die dag het gesteun op transformatiewe en demokratiese leierskap om hierdie doelwitte te bereik (Beckman 2011). In die onderwysopset konsentreer transformatiewe leierskap op vernuwing of verandering om vooruitgang in alle skole moontlik te maak. 'n Transformatiewe leier dien as rolmodel vir sy volgelinge (DvO 2005). Omdat volgelinge die leier respekteer, volg hulle hom en bevorder hulle sy of haar doelwitte. Hierdie soort leierskap het die potensiaal om alle rolspelers, wat 'n invloed op die ontwikkeling van die skool kan uitoefen, te betrek, sodat die opvoedkundige doelwitte van die skool bereik kan word. Die Prinsipaal, maar veral die beginnerprinsipaal, moet verskeie vaardighede in hierdie soort leierskap onder die knie kry om aan die uitdagings van die 21 ste eeu te voldoen (Venter 2008) en dit sluit in:

- Individuele oorweging: die skoolhoof moet omsien na die behoeftes van en aandag gee aan individuele personeellede – veral dié wat lyk asof hulle, sedert kurrikulumhersiening, moontlik buite rekening gelaat is wat betref kurrikulumontwikkeling;
- intellektuele stimulering: die prinsipaal moet personeellede help om ou kurrikulumprobleme op nuwe maniere te benader. Namate die kurrikulum verander, moet onderwysers se benadering en ingesteldheid ook verander;
- inspirerende motivering: die prinsipaal kommunikeer hoë verwagtinge aan beide personeel en leerders. Hy neem die leiding om norme te stel en moet deur sy of haar voorbeeld lei. Hy of sy ondersteun alle personeellede en moedig kollektiewe samewerking aan om sodoende 'n professionele skoolkultuur te ontwikkel; en
- geïdealiseerde invloed: die prinsipaal moet 'n gedragsmodel aan onderwysers verskaf en die voorbeeld stel. In so geval sal opvoeders bereid wees om saam te praat, waar

te neem, kritieke lewer en saam te beplan. Dit sal 'n kultuur van kollektiewe verantwoordelikheid en deurlopende ontwikkeling aanmoedig, sodat gevorderde maniere van onderrig en leer gevind word.

Volgens die SASW van 1996 (RSA 1996), die PAM (1999) en ander beleidsdokumente, is die prinsipaal verantwoordelik vir die professionele bestuur van die skool. As professionele bestuurder is die prinsipaal aan die hoof van die Onderwysdepartement in die provinsie verantwoordelik vir die akademiese vordering van die leerders en die effektiewe gebruik van die skool se hulpbronne (Beckmann, 2009). Hierdie wetlike voorsiening hou ernstige implikasies in vir prinsipale as bestuurders van onderrig en leer. 'n Prinsipaal se sukses sal dus gemeet word aan die skool se akademiese uitslae.

Indien prinsipale as effektiewe kurrikulumleiers of –bestuurders wil dien, is dit van kardinale belang dat hulle die belangrikheid van hulle rol tot die skool se kurrikula as 'n geheel verstaan. Die aanvaarde manier om hulle rol te verstaan is om maksimale leerderprestasie te verseker deur effektiewe bestuur van die kurrikulum te verseker, wat uiteindelik onderrig en leer van hoë gehalte tot gevolg sal hê. Ek is daarom van mening dat toekomstige kurrikulumbestuurders 'n grondige kennis van kurrikulumimplementering, huidige opvoedkundige benaderings en onderrig van die kurrikulum moet hê.

## **2.7 Kurrikulumhersiening in demokratiese Suid-Afrika**

In hierdie afdeling volg 'n breë oorsig oor die oorgang van die skoolkurrikulum sedert die demokratiese hervorming van 1994, om sodoende die verandering, implementering en bestuur van die kurrikulum, deur die prinsipaal, maar veral die beginnerprinsipaal, te ondersoek. Die proses om die skoolkurrikulum te hernu, het direk ná die 1994-verkiezing begin (DvO 2000). Hierdie skoolkurrikulum, wat as transformatief beskou is, het met die implementering daarvan in 1998, as Kurrikulum 2005 (K2005) bekend gestaan (DvBO 2010). Dit was gegrond op uitkomsgebaseerde (UGO)-benadering tot onderwys wat in lande soos Australië, die Verenigde State en die Verenigde Koninkryk toegepas is. Kurrikulumhersiening tydens demokratiese verandering, sou 'n uitdaging stel in skoolleierskap en –bestuur veral vir beginnerprinsipale in die bestuur van die kurrikulum. Die uitdagings en probleme wat kurrikulumhersiening teweeg gebring het, word hieronder bespreek asook die maniere waarop onderwysleiers hulle kan bemagtig om die uitdagings die hoof te bied.

### **2.7.1 Kurrikulum 2005 en Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)**

Die implementering van K2005 het egter uit die staanspoor probleme veroorsaak en is deur sommige onderwysdeskundiges en sekere hoëronderwysinstellings gekritiseer (Jansen & Taylor 2003). Asgevolg van 'n tekort aan genoegsame implementeringstyd is 'n reeks inligtingsdokumente, ter voorbereiding van die Suid-Afrikaanse skoolgemeenskap opgestel, en aan opvoeders en prinsipale voorsien (Jansen & Taylor 2003). Die dokumente was 'n poging om UGO aan opvoeders en prinsipale te verduidelik en het gepaard gegaan met inligtingsessies vir sekere grade (Hatting-Pretorius, 2012). Daar was dus nie in 1997, voor die implementering van UGO in 1998, formele werksessies of opleiding vir prinsipale in die bestuur van UGO nie. Prinsipale was met die implementering van UGO slegs bekend met die bestuur van inligting gebaseerde onderwys (IGO), wat geskoei was op inhoud en

antwoordgebaseerde (vakinhoudelike) onderrig. Die nuwe kurrikulum, UGO, sou vir hulle 'n totaal nuwe begrip of beleid wees (Jansen & Taylor 2003: 23-24).

Jansen & Taylor (2003:37) is van mening dat opvoeders die implementering van K2005 as baie verwarrend en frustrerend ervaar het omdat daar nie duidelike riglyne en standaarde was oor wat van hulle verwag word nie. Prinsipale was net so verward soos opvoeders en was onseker van hulle bevoegheid om aan hul personeel leiding te gee. Die implementering van K2005 was so problematies dat dit binne twee jaar ná die implimentering daarvan, aan 'n hersieningsproses onderwerp is. 'n Ministeriële Hersieningskomitee, onderleiding van Linda Chisholm, is in opdrag van die destydse minister van Onderwys, professor Kader Asmal, aangestel om die werking en uitvoering van K2005 te ondersoek en aanbevelings vir die verbetering daarvan voor te lê (Chisholm 2003; Hatting-Pretorius 2012).

Vir die inisieerders daarvan was die rasionaal agter die filosofie van K2005 volgens DvO (1997a; 1997b) 'n pedagogiese roete uit apartheid of Bantoe-onderwys. Chisholm (2003) beskryf die finale wegbreek van apartheidsonderwys af as volg:

*"In its emphasis on the results and success, on outcomes and their possibility of achievement by all at different paces and times rather on a subject-bound, content-laden curriculum, it constituted the decisive break with all that was limiting and stultifying and in the content and pedagogy of education".*

Met die implementering van UGO en K2005 is 'n ruim raamwerk vir die ontwikkeling van 'n alternatief vir apartheidsonderwys, met 'n oop, nie-voorskriftelike benadering wat ruimte gelaat het vir opvoeders om hulle eie leerprogramme en ondersteuningsmateriaal te ontwerp, dus geskep. Dit is juis hier waar prinsipale klei getrap het aangesien ondersteuning en leiding in dié verband, deur Onderwysdistrikkantore minimaal en vaag was (Jansen & Taylor 2003). Dit kan verder ook wees dat vakadviseurs, wat hieroor leiding moes gee, op daardie stadium, self ook nog nie met UGO vertrou was nie.

Uit 'n kurrikulumbestuursoogpunt was die benadering, beplanning en implementering van K2005 vir die prinsipaal en sy bestuurspan uiters moeilik om te bestuur. 'n Verdere uitdaging was dat die bemagtiging van prinsipale en hulle bestuurspanne in kurrikulumbestuur, nie in verhouding was met die snelle verandering van die kurrikulum nie (Chisholm 2003).

### **2.7.2 Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)**

In 2001 is 'n konsep dokument, vir die hersiene kurrikulum, naamlik die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV), vir openbare kommentaar oopgestel (DvO 2003). Dit was nie soseer 'n verandering van kurrikulum nie, maar eerder 'n vereenvoudiging en vaartbelynder weergawe as die K2005. Hatting-Pretorius (2012) noem twee aspekte wat K2005 problematies gemaak het, naamlik die benadering en implementering daarvan. K2005 het op die ontwikkeling van vaardighede en die leerproses gefokus, sonder genoegsame riglyne rakende inhoud en kennis (Hatting-Pretorius 2012). Die HNKV weer, was 'n verbeterde beleid vergeleke met K2005, in dié opsig dat dit 'n praktieser, meer relevante en uitdagender kurrikulum was (Hatting-Pretorius 2012). Die doel was om leerders meer toenemend bloot te stel aan hoë-orde-denkvaardighede, wat volgens Hofmeyer (2010) noodsaaklik is vir

doeltreffende nasionale ontwikkeling en mededinging in die globale ekonomie van die 21ste eeu.

Die HNKV verwoord tien strategieë om jong Suid-Afrikaneers met tien fundamentele waardes van die Grondwet vertrouwd te maak. Hierdie tien fundamentele waardes is demokrasie, sosiale geregtigheid, gelykheid, nie-rassigheid, Ubuntu, 'n oop samelewing, aanspreeklikheid, respek, die oppergesag van die wet en versoening (DvO, 2005).

Die HNKV was tot en met 2011 die goedgekeurde voorgeskrewe kurrikulum vir Grade R tot 9. Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) is in graad 10 tot 12 geïmplementeer. Die HNKV (grade R-9) en die NKV (graad 10-12) vorm saam die Suid-Afrikaanse NKV (grade R-12). Alhoewel dit (voorgeskrewe kurrikulum) dus aanvanklik bekend gestaan het as die HNKV, word daar sedert die NKV in 2002 ook in skole geïmplementeer is, nie meer tussen die HNKV en die NKV onderskei nie.

Met die implimentering van die NKV en HNKV is baie aandag reeds aan leerders en opvoeders se oorgang na die nuwe onderwysstelsel en veral die kurrikulum geskenk, maar prinsipale is ietwat agtergelaat. Die beskuldiging, deur onderwysamptenare en soms personeellede, word dikwels gemaak dat die prinsipaal die swak gekwalifiseerde personeel vir sy of haar taak is. Dié argument kan in 'n mate geldig wees as in ag geneem word dat aanvanklike onderwyseropleiding primêr vakinhoudelik en vakdidaktiek gerig is en nie op bestuursopleiding as sodanig nie. Gelukkig bestaan daar volgens die Standaard vir Skoolhoofskap (DvO 2015) sedert 2015 meer geleenthede vir beginnerprinsipale om hulleself te bemagtig. Daar sal ook met die implimentering van die Departement Basiese Onderwys se Induksie Program vir beginnerprinsipale vanaf 2016, meer geleenthede geskep word om hulle in kurrikulumbestuur te bemagtig.

### **2.7.3 Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)**

Die hersiening van die skoolkurrikulum is 'n deurlopende proses en dit vereis van die prinsipaal, as kurrikulumbestuurder, om op die hoogte te bly van die jongste neigings ten opsigte van onderrig en leer. Deurlopende uitdagings ten opsigte van implementering het in 2009 tot 'n volgende kurrikulumvernuwing gelei. 'n Komitee is deur die Ministerie van Onderwys saamgestel en opdrag gegee om die implementering van die NKV (graad R-12) te hersien (Hatting-Pretorius 2012). Die hersieningskomitee het onder andere bevestig dat opvoeders op kurrikulum en administratiewe gebied oorlaai word. Daar is voorgestel dat die veranderinge wat aan die NKV gedoen word, groter duidelikheid oor die kwartaallikse inhoud moet verskaf en opvoeders se administratiewe lading verminder.

Die onderstaande dokumente is in die NKV (graad 7-12) vervat. (DBO 2011):

- KABV vir alle vakke;
- nasionale beleid met betrekking tot die program- en bevorderingsvereistes van die NKV (graad R-12); en
- Nasionale Protokol vir Assesering (graad R-12).

Die Departement van Basiese onderwys (DvO 2011) het besluit dat leerareas voortaan weer as vakke bekend sal staan.

‘n Belangrike bevinding van die komitee wat gemoed was met kurrikulumhervorming in Suid-Afrika sedert 1994, was dat die opleidingsmodel vir opvoeders (Chisholm 2003), en ek wil hierby voeg ook prinsipale, swak ontwerp en geïmplementeer word. Hierdie tendens is ‘n ernstige hindernis ten opsigte van die effektiwiteit van onderwyservorming en maak dit byna onmoontlik om die kurrikulum te bestuur. Toale (2013) is van mening dat die lesse wat tydens die implementering van KABV uit K2005 geleer is, toegepas is en die oorgangsfase was dus nie so pynlik nie. Met die implementering van die KABV was deurlopende opleiding en ondersteuning ‘n sleutel element van die hervormingsproses. Opvoeders was verplig om die KABV-opleiding te ondergaan en daarna ook die deurlopende opvolg kurrikulumopleiding, soos deur die distrikte bepaal, by te woon. Opleiding vir prinsipale in kurrikulumbestuur, bly egter steeds ‘n uitdaging en moet nog prioriteit word (Van Jaarsveld et al. 2015). Prinsipale het wel in 2011, net voor die implementering van die grondslagfase, ‘n inligtingsessie oor die bestuur van die KABV bygewoon. Gelukkig kan voornemende en beginnerprinsipale hulleself nou bemagtig, deur formele professionele programme en induksie-opleiding by die Kaaplandse Onderwys en Leierskapinstituut (KOLI), vakbonde en ander instansies bywoon.

Volgens navorsing wat gedoen is deur Fullan (2007) en Toale (2013), het implementering van kurrikulumhervorming in Suid-Afrika ná 1994 deurgans misluk vanweë onbehoorlike beplanning en dit het ‘n negatiewe uitwerking op kurrikulumbestuur. Hierdie skrywers beweer verder dat opvoeders hulle, in die verlede, nie met die veranderinge geassosieer het nie. Volgens Jansen (2003), was opvoeders van mening dat hierdie veranderinge nie hulle onderrig en leerpraktyke sou verbeter nie. Hierdie ingesteldheid van opvoeders het kurrikulumbestuur by skole bemoeilik, omdat ‘n weerstand teen verandering, leerderprestasie belemmer, wat weer kurrikulumimplementering belemmer. Toale (2013) is van mening dat baie opvoeders nie die implikasies van kurrikulumhervorming verstaan nie. Dit is waar dat opvoeders se opvatting van kurrikulumhervorming, hoofsaaklik beïnvloed word deur hulle daaglikse praktyke. Daarom is dit nodig dat die opvoedkundige ideologie omtrent opvoedkundige hervorming ontleed en indringend oorweeg word in ‘n poging om kurrikulumverandering (en die implikasies) verstaanbaar te maak. Jansen (2003) is van mening dat opvoeders die werklike agente vir kurrikulumhervorming is. As opvoeders nie die belangrikheid van kurrikulumhervorming kan insien nie, is kurrikulumleierskap en -bestuur by skole in groot moeilikheid. Indien opvoeders dit wel verstaan en kan hanteer, is effektiewe kurrikulumleierskap en -bestuur beslis moontlik en sal dit leerderprestasie bevorder. Daarom is dit so belangrik dat die prinsipaal sy leierskapvaardighede in kurrikulumbestuur geduring verbeter vir sy of haar eie bevoegdheid en om aan opvoeders leiding te kan gee.

Die uitdaging vir prinsipale as kurrikulumbestuurders is gesetel in die skep van ‘n klimaat waarin verandering geïnisieer word deur effektiewe leierskap en bestuur te demonstreer en as veranderingsagente die leiding te neem (DvO 2014). Prinsipale, as leiers en bestuurders, speel ‘n belangrike rol deur demokratiese of selfbesturende skole daar te stel en suksesvolle kurrikulumimplementering te verseker. Prinsipale moet hulle bemagtig en kan geleentheid deur die DvO en anders instansies gebruik, om die gereelde kurrikulumverandering te kan hanteer want dit is belangrik dat hulle nuwe vaardighede verwerf om dié veranderinge te kan

bestuur (Williams 2015). 'n Goeie begrip van verandering is ook noodsaaklik om doeltreffende leiding en ondersteuning vir die bemagtiging van die personeel te bied. Dit behoort die aanvaarding van die kurrikulumhersieningsproses te bespoedig (Williams 2015).

Die prinsipaal se vermoë om verandering in kurrikulum te bestuur, speel 'n groot rol by suksesvolle kurrikulumimplementering by sy of haar skool. Die prinsipaal se verantwoordelikheid as kurrikulumontwikkelaar in die skool vereis goeie leierskap en bestuursvaardighede om sy bestuurspan instaat te stel om gehalte-onderrig aan leerders te verskaf. Professionele ontwikkelingsprogramme verskaf professionele leierskap, ook ten opsigte van bestuur van die kurrikulum om sodoende te verseker dat skole gehalte-onderrig, leer en hulpbronne verskaf om die standarde van prestasies te verhoog en dit so te hou.

Prinsipale wat hulle tot gehalte-onderrig en leer verbind is die leiers wat 'n hoë premie plaas op professionele ontwikkeling (DBO 2014). Vervolgens word 'n konseptuele raamwerk vir voortgeste professionele ontwikkeling vir beginnerprinsipale bespreek.

## **2.8 Konseptuele raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale**

Bush en Oduro (2006) verduidelik dat daar nie werklik enige formele leierskapopleiding vir beginnerprinsipale in Suid-Afrika bestaan nie, en prinsipale word dus aangestel op grond van hulle onderrigervaring of prestasies in die klas en nie soseer op grond van leierskapvaardighede nie. Bush en Oduro (2006) beveel aan dat bestuursontwikkeling en -opleiding eerder voor eerste aanstelling as prinsipaal moet plaasvind. Induksie programme en ondersteuning, ná hulle eerste aanstelling as prinsipaal, is gewoonlik generies en in sommige gevalle beperk en die beginnerprinsipaal is feitlik verplig om 'n pragmatiese benadering ten opsigte van skoolbestuur en persoonlike ontwikkeling te volg. Mestry en Singh (2007: 478) beveel aan dat beginnerprinsipale in hulle daaglikse taak in die bestuur van hulle skool, tyd moet inruim om oor hulle persoonlike ontwikkeling as leier en bestuurder van die skool te reflekteer. Met bostaande as vertrekpunt is dit 'n vereiste dat die beginnerprinsipaal indiensopleiding deel maak van sy of haar professionele ontwikkeling in skoolleierskap en -bestuur. Indiensopleiding bemagtig prinsipale sodat hulle hulle skole effektief kan bestuur, maar nog belangriker dit stel hulle in staat om gehoor te gee aan opvoedkundige verandering en innovasie Mestry en Singh (2007: 477-478). Dit bied ook aan skoolhoofde die geleentheid om as leiers te groei en om 'n bydrae te maak tot die suksesvolle groei en ontwikkeling van sy of haar skool. Abbott (2014) se beskrywing van professionele ontwikkeling is veral gepas hierdie studie:

*“Process of improving and increasing capabilities of staff through access to education and training opportunities in the workplace, through outside organization, or through watching others perform the job. Professional development helps build and maintain morale of staff members”.*

In die onderwys sal professionele ontwikkeling verwys na 'n wye verskeidenheid ontwikkelingsgeleenthede of gespesialiseerde formele onderwys, of gevorderde professioneel bedoelde ondersteuning aan prinsipale en opvoeders met die voorneme om hulle professionele kennis, vaardighede, bevoegdheid en effektiwiteit te verbeter (Van Jaarveld et al. 2015). Ek is van mening dat die verduideliking van professionele ontwikkeling, in onderwysverband, tesame met kwalifikasie genoem behoort te word. In die praktyk kan professionele ontwikkelingsgeleenthede vir prinsipale verskillende ontwikkelingsgebiede en formaat insluit. Dit sou deur die onderwysdistrik, die skool, die staat nie-regerings- en privaat organisasies of die individue self befonds kon word. Ontwikkelingsaktiwiteite kan byvoorbeeld eendag lange werksessies, konferensies, vyfdag lange induksie-opleiding (soos by die KOLI), 'n gevorderde leierskapdiploma-program (bv. GOS:SL), aanlyn-kursusse behels. Ontwikkelingsaktiwiteite kan ook by die skool plaasvind of buite normale skoolure en selfs gedurende skoolvakansies. Opleiding word gewoonlik gelei en gefasiliteer deur distriksamptenare, konsultante of instansies wat deur die skool of distrik gekontrakteer word. Die ontwikkeling moet egter op die individue se behoeftes geskoei wees, om 'n verskil te maak.

Vanweë die nalatenskap van apartheid is baie opvoeders in Suid-Afrika professioneel nie voldoende toegerus vir hulle onderrigtaak nie (Mestry, Hendricks & Bisschoff 2009: 476). Daarbenewens, volgens die Sentrum vir Ontwikkeling en Ondersteuning (SOO), onderpresteer die skoolstelsel in Suid-Afrika en staan onderwysers sentraal in 'n sukkelende skoolstelsel (SOO 2011). Hierdie tendens het 'n negatiewe uitwerking op prinsipalskap, aangesien leierskap van sommige prinsipale onder verdinking is (Williams 2015). Navorsing het getoon dat swak uitslae en onderprestasie by skole, 'n direkte gevolg is van swak leierskap en bestuur omdat prinsipale nie die nodige vaardighede ontwikkel het nie, en ook nie gepas en deurlopend opgelei word in skoolbestuur en –leierskap nie (Mathibe 2007: 523). Dit is waarom (Van Wyk 2012), 'n afgetrede prinsipaal by drie verskillende skole (twee laerskole en een hoërskool), beklemtoon dat die onderwys en opleiding groot klem moet plaas op professionele ontwikkeling van opvoeders en gereelde, gepaste en deurlopende opleidingsessies vir prinsipale moet aanbied. Ek beaam hierdie standpunte en glo dat 'n goed-opgeleide prinsipaal professionele leiding sal kan gee en op hierdie wyse groter stabiliteit by skole te weeg kan bring, veral in voorheen benadeelde skole.

In ooreenstemming met internasionale tendense het geleenthede vir voortgesette geïndividualiseerde en aangepaste professionele ontwikkeling vir alle prinsipale (maar ook vir opvoeders), 'n sleutelprioriteit in Suid-Afrika geword (Steyn 2013:5). Voorts is daar voldoende bewyse dat prinsipale se professionele ontwikkeling tot verbeterde onderwyserleer lei, in die opsig dat hulle hulle vaardighede kan verbeter en wat tot verhoogde leerderprestasie lei (Mathibe 2007: 530; Pedder & Opfer 2013: 741). In dié verband toon Steyn (2013: 5) aan dat opvoeders, met die kurrikulumbestuurder (die prinsipaal), as katalisator, 'n meer beduidende uitwerking op leerderprestasie uitoefen as enige ander skoolfaktor.



Mathibe (2007) wys daarop dat konseptualisering van professionele ontwikkeling vir prinsipale ter wille van betekenisvolle verandering in die onderwys steeds 'n groot uitdaging bly. Alhoewel daar die afgelope tien jaar (1999-2009) vordering gemaak is met VPO wat betref die wyse waarop opvoeders (dit sluit die prinsipaal in) leer en hulle vaardighede verder verbeter en die uitwerking daarvan op leerderprestasie, moet daar nog baie gedoen word om prinsipale 'n beter begrip te laat kry van professionele praktyke en die ontwikkeling van beleid oor professionele ontwikkeling (Kitchen 2009: 46).

Om leerderprestasie te verbeter, veral by voorheen benadeelde skole, en om probleme in die onderwys doeltreffend die hoof te bied, moet die DvO meer ondersteunende, intensiewe professionele ontwikkelingsprogramme oor 'n langer tydperk moontlik maak as wat tans die geval is (Steyn 2013). Die tradisionele benadering in Suid-Afrika ten tye van hierdie navorsing (2015 - 2016) behels twee tot drie ure en ongereelde eendag lange werksessies waartydens opvoeders en prinsipale van sekere inligting voorsien word wat hulle self by hulle skole moet gaan toepas. Dit is nie altyd doeltreffend nie, want sodanige programme neem dikwels nie opvoeders se besondere behoeftes in ag nie en het gevolglik ook nie 'n uitwerking by skole nie wat beteken dat dit in sommige gevalle nie geslaag is nie. Vir beginnerprinsipale bied die WKOD, by hulle opleidingsentrum, die KOLI, 'n eenmalige induksie-kursus aan. Gedurende hierdie eenmalige induksie-opleiding word prinsipale oorweldig met 'n magdom inligting waarmee hulle gebombardeer word. Soos 'n beginnerprinsipaal vanjaar opgemerk het: "'n Maand se opleiding word in vier dae ingeprop. Dit is net nie sinvol nie".

Voorts beklemtoon tradisionele modelle professionele individualisme en outonomie in teenstelling met samewerkende professionaliteit en spanwerk (Steyn 2013: 11). Die programme is dikwels ook nie gekontekstualiseer nie (Bantwini 2009: 179), met min samewerking onder kollegas. Uit ondervinding is ek seker dat opvoeders baie van die werksessies wat hulle tans bywoon, as vervelig en onproduktief ervaar, aangesien hulle baie negatief reageer daarvoor en van mening is dat dit nie hul klaskamerpraktyke verbeter nie. Hunzicker (2009: 177) is daarom daarvan oortuig dat baie van die inligting wat in sodanige werksessies aangebied word, gou vergeet word en dikwels nie eers deur onderwysers in die praktyk toegepas word nie. 'n Gestruktureerde, effektiewe en praktiese ontwikkelingsplan is nodig vir die beginnerprinsipaal om professioneel te ontwikkel. Hierdie plan of program moet doelgerig gevolg word en deur 'n mentor of toesighouer gemoniteer word.

'n Effektiewe professionele ontwikkelingsprogram (POP) vir prinsipale moet aan die onderstaande vereistes beantwoord (Mathibe 2007: 524):

- dit moet geïntegreer word met die opvoedkundige doelwitte om onderrig en leer te verbeter ten einde leerderprestasie te verseker;
- dit moet duidelike riglyne bevat vir 'n lang-termyn plan of program;
- dit moet hoofsaaklik skoolgebaseer wees;
- dit moet deurlopend wees, en opvolg-ondersteuning insluit vir toekomstige leer; en

- dit moet geëvalueer en gemoniteer word aan die hand van die uitwerking wat dit op skoolontwikkeling en effektiwiteit het.

Navorsing ondersteun derhalwe professionele ontwikkelingsprogramme wat lank genoeg duur en intensief genoeg is om 'n duidelike uitwerking op die prinsipaalse vaardighede en leerprestasie te hê (Darling-Hammond 2009: 20 en Mathibe 2007: 24). Ek is van mening dat intensiewe deurlopende opleidingsprogramme beter geleenthede bied vir gereelde terugvoering, wanneer beginnerprinsipale nuwe kennis en vaardighede in die praktyk kon toepas, in plaas van eenmalige induksie-opleiding. Ek wil dus aanbeveel dat die beginnerprinsipaal, in samewerking met sy of haar kringbestuurder wat sy of haar onmiddellike toesighouer is, 'n geskikte rooster vir sy of haar eie professionele ontwikkeling opstel ten einde aan bogenoemde riglyne te voldoen. Die kringbestuurder moet die beginnerprinsipaal in beginsel ondersteun, veral as dit (ontwikkelingsgeleenthede) vir die prinsipaalse koste-implikasies inhou en wanneer dit vir die prinsipaal nodig is om van akademiese verpligtinge losgemaak te word ten einde ontwikkelingsessies by te woon. Die prinsipaalse professionele ontwikkelingsrooster behoort verskillende vorme van ontwikkeling deurlopende vaardighedsopleiding, mentorskap (persoonlike ontmoetings), netwerkvorming, klustering (waar prinsipale maandeliks in 'n groep ontmoet), konferensies, verdere studie, ens in te sluit. Opleiding is die tradisionele vorm, maar bly steeds die dominante vorm van professionele ontwikkeling en sluit in direkte onderrig, vaardighedsdemonstrasies, werksessies, PowerPoint aanbiedings en besprekings (Mathibe 2007: 524).

Professionele ontwikkeling met die oog op die bevordering van onderwys was nog nooit so belangrik soos nou nie. Ter wille van skoolontwikkeling en –verbetering is dit noodsaaklik dat prinsipale professionele ontwikkeling as 'n belangrike prioriteit beskou en dit dan ook so hanteer. In hierdie verband skryf Cardno (2005): “As knowledge and its impact on practice continue to advance, so too should our understanding of the ways in which professional development should be conceptualised and valued”. Die prinsipaal speel 'n sleutelrol hierin. Volgens Mathibe (2007) dui navorsing aan dat skoolontwikkeling en skoolverbetering na skoolleierskap self terugwys. Verder vereis voortdurende verandering in die aard van skoolleierskap dat prinsipale hulle kennis en vaardighede voortdurend moet ontwikkel sodat hulle skole kan lei om nuwe uitdagings die hoof te bied. Die prinsipaal is die kurator en beskermheer van die skool se visie, missie en waardestelsel (Mathibe 2007). Gevolglik moet hy of sy die ‘vuur’ hê om ander te inspireer sodat die visie, missie en die waardes van die skool uitgeleef kan word; hy of sy moet die katalisator wees van professionele ontwikkeling van sy of haar personeel sodat die skool sy doelwitte kan bereik. Alles begin by hom of haar daarom moet hy of sy ten alle tye die leiding neem.

### **2.8.1 Professionele ontwikkeling: 'n Internasionale oorsig**

Die Eurydice verslag, bevestig dat net soos in Suid-Afrika, ervaring as professionele opvoeder dwarsdeur Afrika en Europa gesien word as 'n basiese voorwaarde vir aanstelling van 'n prinsipaal (Sonnekus, 2014: 29). Daar is wel lande wat addisionele opleiding in prinsipaalskap

en ervaring in 'n sekere fokusarea vereis, onder andere Turkye, Griekeland en Siperus wat addisionle ervaring in publieke administrasie vereis (Sonnekus, 2014: 30). Aspirante prinsipale in Engeland, Skotland, Romenië en Kanada word verwag om aan al drie kriteria te voldoen: ervaring as professionele opvoeder, ondervinding in administrasie sowel as 'n professionele kwalifikasie vir prinsipaalskap (Sonnekus, 2014: 30-31). In hierdie lande is 'n formele kwalifikasie 'n voorvereiste.

As 'n mens dus die komplekse rol wat prinsipale moet vervul in ag neem, en 'n vergelyking trek tussen opleiding, werkbeskrywing, soos gesien in die onderskeie beleidsdokumente (Sien PAM, SASW van 1996, SASS van 2005 en SASS van 2015) en die werkvereistes (skoolverband), is dit noodsaaklik dat prinsipale voldoende voorberei en deurlopend professioneel ondersteun word (Crawford & Cowie 2012: 177). In 'n studie, oor opleiding, voorbereiding en werkvereistes van prinsipale, wat in die Verenigde State onderneem is, verwys Howley et al. (2005: 1) na hierdie kwessie as 'n probleem en hulle maak die stelling dat geskikte kandidate nie prinsipale wil word nie want: "the pain outweighs the gain".

Ek is seker die uitdaging waarna hier verwys word, kan wees 'n gebrek aan voldoende deurlopende professionele ondersteuning en gepaste na-gradse opleiding as prinsipaal. Aanbevelings hieroor is dat geskikte opvoeders met verwysings op bestuursvlak geïdentifiseer, gewerf en vir sodanige posisie voorberei word. Hierdie gedagte word deur die "National Association of Elementary School Principals (NAESP), in die Verenigde State ondersteun, wanneer hulle aanvoer dat baie opvoeders wat met leierskapkursusse besig is of dit voltooi het, nie van plan is om prinsipale te word nie (Venter 2008: 14). Volgens Kelly en Peterson (2007) is daar reeds ver gevorder met professionele ontwikkeling in Amerika en is voorbereiding en ondersteuningsprogramme reeds dekades al gereed. Mathibe (2007: 525) beaam hierdie seining en sê verder dat daar reeds jare gelede al sekere prosesse in die Verenigde State gebruik is om 'n prinsipaal ná sy of haar eerste aanstelling voldoende te ondersteun. Hierdie ondersteuning word gebied in die vorm van verpligte induksie onder andere werksessies waar tegniese vaardighede ontwikkel word in verband met regsangeleenthede, kurrikulumbestuur, finansies en tegnologie in skole. Netwerkvorming word aangemoedig om verhoudinge en kennis onder hoofde uit te brei, terwyl die Amerikaanse Departement van Onderwys reeds in 1987 'n program opgestel het om 'n mate van opleiding en tegniese ondersteuning aan beginnerprinsipale te bied deur van ervare of afgetrede prinsipale as mentors gebruik te maak, op grond van hulle ervaring en kennis (Mathibe 2007). Na hierdie soort programme word verwys as "makkerstelsel" ("the Buddy system"), maar daar is ook ander programme in die Verenigde State soos die Leadership in Education Apprentice Design (LEAD) en die Peer-Assisted Leadership (PAL) wat hulle vir verdere professionele ontwikkeling van prinsipale beywer (Mathibe 2007: 528).

In Kanada word verwys na die *de facto* vereistes. Hier word van alle beginnerprinsipale verwag om 'n meestersgraad in opvoedkunde suksesvol te voltooi, wat onder andere insluit: "educational leadership, curriculum management, special education, educational foundations

etc” (Abdulla & Webber 2008: 718). As ek kyk na die inhoud van bogenoemde kwalifikasie (die Kanadese meestersgraad) behoort so ‘n program waarde tot prinsipaalskap toe te voeg, in dié sin dat dit aspirant- en beginnerprinsipale se uitkyk op leierskap kan verbreed en hulle selfvertroue ontwikkel, terwyl dit dalk nie die geval is met hulle eweknieë in Suid Afrika nie, aangesien prinsipale slegs met ‘n driejarige diploma en ervaring as prinsipaal aangestel word.

Volgens Van Louw en Waghid (2008), speel mentorskap in lande soos Engeland, Skotland, Australië en Singapoer ‘n groot rol by die opleiding en ontwikkeling van prinsipale. In beide Engeland en Skotland word aspirant- en beginnerprinsipale sedert die vroeë negentigerjare voorberei en ondersteun deur deelname aan nasionale programme. In Engeland is daar die National Professional Qualification for Headship (NPQH) en in Skotland, die Scottish Qualification for Headship (SQH) (Crawford & Cowie 2008: 677). Die NPQH en SQH is grondvlak kwalifikasies vir beginnerprinsipale wat onderskryf word deur die National Standard for Principals in Engeland (NSPE) en die Standard for Headship (SFH) in Skotland. Die kwalifikasies het ‘n vereiste geword vir aanstelling as prinsipaal in beide lande. In Engeland sedert April 2004 en sedert Augustus 2005, vir Skotse prinsipale (Crawford & Cowie 2008: 677). Hierdie programme strek net soos die GOS-program in Skoolbestuur en Leierskap in Suid Afrika oor twee jaar, maar word bepaal volgens die behoeftes van die individue. Die verskil tussen die GOS-program vir Suid-Afrikaanse prinsipale, en die NPQH en SQH wat verpligtend is, is die GOS-kwalifikasie nie verpligtend vir aanstelling van prinsipale in Suid-Afrika nie. Die voorneme van DvO was om dit verpligtend te maak vir aanstelling as prinsipaal, maar het nie gerealiseer nie.

In Kenia en Tanzanië word voorbereidingsprogramme deur verskeie instansies aangebied, maar is nie verpligtend nie. In Tanzanië is daar die Agency for Development of Educational Management (ADEM) terwyl Kenia die Kenya Education Staff Institute (KESI) program aanbied (Amakyi en Ampah-Mensah, 2013; Ibrahim, 2011). Behalwe hierdie instansies is daar ook universiteite beide in Kenia en Tanzanië wat voorbereiding en professionele ontwikkelingsprogramme aanbied (Amakyi en Ampah-Mensah 2013: 157). By die “ADEM” agenskap (Amakyi en Ampah-Mensah, 2013: 155) word modules aangebied in:

*“organisation theories, management and administration; management and supervision of curriculum implementation; human resources management; educational action research; financial management and economics of education; management of material resources; school management and leadership; educational policy and legislation; guidance and counselling; and development studies”.*

Hierdie lys modules vergelyk baie goed met die voorgeskrewe nege modules van die Suid-Afrikaanse GOS-kwalifikasie wat ‘n aanduiding is dat Suid-Afrikaanse prinsipale ongeveer dieselfde kennis en vaardighede benodig as dié van Tanzanië. Dieselfde opleiding wat betref die modules van die GOS-kwalifikasie, word verwag van prinsipale in Kenia, Maleisië en Indië, Aldus Amakyi en Ampah-Mensah (2013).

Die rasional vir die gebruik van mentorskap word toegeskryf aan “the underlying assumption that a more experienced colleague is able to facilitate the professional development of newly appointed school principals” (Bush en Coleman, 1995, aangehaal in Van Louw en Waghid, 2008: 211). ‘n Insiggewende punt wat deur Van Louw en Waghid (2008) gemaak word, is dat die gebruik van mentorskapprogramme in Suid-Afrika gekritiseer word as gevolg van die geskiedkundige hiërargie in die onderwysstelsel, wat deur die apartheidsbestel vir diskriminasie teen swart mense gebruik is. Deurlopend in die literatuur is dit duidelik dat die moontlike verandering wat gekwalifiseerde prinsipale tot ‘n skool kan bring slegs van optimale waarde sal wees indien dit gesteun word deur opvoedkundige beleide wat geïmplementeer word met die samewerking van die bestuurspan van die skool (SBS). Wat die prinsipaal geleer word, moet prakties gedemonstreer word en moet prakties toepasbaar wees in die betrokke skoolverband en dit moet aanklank vind by alle rolspelers.

### **2.8.2 Professionele ontwikkeling: ‘n Afrika oorsig**

Bush en Oduro (2006) is van mening dat, gesien uit ‘n Afrika perspektief, prinsipale op die vasteland, oor die algemeen onvoldoende voorberei en ondersteun word. Hulle gaan voort en sê dat skoolhoofde aangestel word sonder die nodige voorbereiding, geen of min induksie opleiding ontvang en kry hulle gebrekkige ondersteuning van hulle plaaslike distrikskantore (Bush en Ondore: 2006).

In Suid-Afrika en baie Afrika-lande, onder andere Kenia, Nigerië en Tanzanië, is slegs ‘n onderwyskwalifikasie en ervaring, die enigste vereiste om as prinsipaal aangestel te word. In Suid-Afrika is slegs ‘n drie-jarige onderwysdiploma (OD 3) as onderwyskwalifikasie en ervaring nodig om as prinsipaal aangestel te word. Wanneer poste vir prinsipale geadverteer word, maak die betrokke vakaturelys, in die voorwoord melding van die grootte van ‘n skool, want bepaal die soort ervaring wat benodig word vir aanstelling by ‘n spesifieke skool. Alhoewel die onderwyservaring vir aanstelling as prinsipaal verskil wat betref die soort of grootte van ‘n skool, kan ‘n opvoeder met ‘n drie jarige onderwys-kwalifikasie (OD 3) nog steeds by die grootste soort skool in Suid-Afrika aangestel word. Hierdie prinsipaal sal dan ‘n skool met ongeveer 45 personeellede en 1500 plus leerders op ‘n daaglikse basis bestuur. Voorbereiding, na-graadse studies en ervaring tel tydens onderhoude relatief min en dit wil voorkom of die onderhoud as ‘n bepalende meetinstrument gebruik word. Nagraadse kwalifikasies sal beskou word as voordelig vir die pos, maar nie as ‘n voorvereiste nie. Volgens Amakyi en Ampah-Mensah (2013) stem hierdie tendens ooreen met die gebruik in Ghana en ander Afrika lande, waar geen formele opleiding vereis word vir die aanstelling van ‘n prinsipaal nie, en ervaring die enigste bepalende faktor is. Dit terwyl Owensky en Valensky (2007), soos aangehaal in Amakyi en Ampah-Mensah (2013: 155), dit duidelik stel: “the skills needed to do the work and the outcomes by which one’s success is judged are so different, that one literally leaves teaching when appointed as schoolhead and enter a new and different occupation.” Hierdie tendens in Suid-Afrika, Ghana en ander Afrika lande, is volgens Mathibe (2007) in teenstelling met lande soos Verenigde State, Skotland, Engeland en Kanada, waar

kriteria vir aanstelling as prinsipaal 'n professionele skoolbestuur of leierskapkwalifikasie 'n voorvereiste is. Volgens Mathibe (2007) voorspel hierdie oopheid vir aanstelling “to the highest office in a school”, in Suid-Afrika en ander Afrika lande probleme vir prinsipaalskap en minag dit die siening dat die regte persoon vir die pos gewerf moet word. Hy is van mening dat skooladministrasie, beheer, bestuur en leierskap met hierdie tipe praktyke tegnies aan ongekwalifiseerde personeel oorgedra word. Dit is daarom nodig dat ad hoc-pogings aangewend word om vaardigheid en POP'e vir prinsipale regoor Afrika te geïmplementeer.

### **2.8.3 Professionele ontwikkeling van prinsipale in Suid-Afrika**

Die rol van die prinsipaal, soos uiteengesit in die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DvO: 2015), dui aan dat prinsipale in Suid Afrika 'n enorme taak het om doeltreffende leeromgewing in skole te skep. Mathibe (2007) is oortuig daarvan dat die VPO van prinsipale noodsaaklik is om 'n positiewe skoolomgewing te skep, daarom maan hy dat daar weer ernstig gekyk word na opleiding, voorbereiding en professionele ondersteuning van prinsipale in Suid-Afrika.

In Suid-Afrika begin prinsipale hulle professionele loopbaan as opvoeder en benodig hulle slegs 'n driejarige onderwysdiploma (OD 3) as onderwyskwalifikasie, om aangestel te word. Sedert 2010 het die intreevlak vir opvoeders in Suid-Afrika egter verander na 'n vierjarige graad in opvoedkunde (BEd.) of 'n Professionele Hoër Onderwysdiploma, vir studente wat onderwys as loopbaan wil kies maar wat reeds in besit is van 'n graad. Die aanstellingsvereistes as prinsipaal, het egter dieselde gebly. Dit is so dat 'n nagraadse kwalifikasie tot voordeel van voornemende prinsipale behoort te wees. Volgens vakaturelys 2/2016 advertensies vir prinsipaalposte, vir 2016, is slegs 'n driejarige diploma en ervaring as enigste vereistes vir aanstelling vereistes, ongeag die grootte van die skool.

Terwyl daar almeer beklemtoon word dat leierskap 'n beduidende verskil maak om goeie skole te kan ontwikkel en te bestuur, is daar steeds te min bevestiging van dit wat benodig word vir voorbereiding om geskikte skoolleierskap te ontwikkel (Sonnekus, 2014). Effektiewe leierskap en bestuur is tog nodig om goeie skole te ontwikkel (Christie, 2010).

In baie lande, inbegrip van Suid-Afrika, is dit die norm dat prinsipale hulle professionele loopbaan as onderwysers begin en dan geleidelik via 'n reeks range vorder tot prinsipaal (Bush et al. 2011). Die seining is dat onderrig hulle primêre taak is en dat 'n onderwyskwalifikasie en ervaring die enigste vereiste vir prinsipaalskap is (Mestry & Singh, 2007). Bush en Oduro (2006: 32) stem hiermee saam en bevestig dat daar Suid-Afrika geen formele vereistes vir prinsipaalskap is om as prinsipaal opgelei te word nie. Met die GOS-kwalifikasie wat in 2007 geïmplementeer is, was dit die voorneme van die DvO om aspirante prinsipale en beginnerprinsipale te ondersteun in leierskap en bestuur. Bush en Ondure (2006: 32) gaan verder en voer aan dat prinsipale, in baie gevalle, aangestel word op grond van 'n suksesvolle rekord as onderwyser, byvoorbeeld in Wiskunde, en dat daar dus aanvaar word dat hulle ook as prinsipale van hulle skole suksesvol sal wees.

Die rede waarom baie prinsipale soms nie bevoeg is om die kurrikulum te bestuur nie, is vanweë die feit dat hulle as gevolg van hul sukses as opvoeders in die klas, aangestel word as prinsipaal. Die aanname is dus dat as 'n persoon 'n goeie Wiskunde opvoeder is, hy of sy 'n goeie prinsipaal sal wees. Maar net omdat hy of sy 'n goeie Wiskunde opvoeder is, beteken dit nie noodwendig dat sy of haar kennis oor die hele skoolkurrikulum ook goed is nie. 'n Kurrikulumbestuurder moet 'n grondige kennis hê van die huidige en vorige kurrikula en kurrikulumimplementering, kennis hê van die huidige opvoedkundige benaderings en onderrig, kennis hê van departementele kurrikulumtendense en die vaardighede besit om sy of haar personeel in kurrikulumontwikkeling en –verandering te kan ondersteun.

Die vraag is nou tot watter mate huidige beginnerprinsipale wel in die kurrikulumbestuur opgelei is. Kan hulle die uitdagings wat hulle ervaar, om die verantwoordelikheid van die kurrikulum te bestuur en te delegeer, hanteer? Tot watter mate dra hulle kurrikulumkennis of gebrek daaraan, by tot die sukses of mislukking van die akademiese program van die skool? Opleiding, voorbereiding en professionele ondersteuning aan beginnerprinsipale behoort definitief 'n rol te speel by die effektiewe bestuur van die kurrikulum. Die doel met die implementering van die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS:LS): Leierskap en Bestuur in 2007, was volgens Msila (2013) 'n poging om die gehalte van onderwys in Suid-Afrika te verbeter deur voornemende en beginnerprinsipale professioneel te ontwikkel.

## **2.9 Die Gevorderde Onderwysertifikaat (GOS): Leierskap en Bestuur (2007)**

Die GOS: Leierskap en Bestuur is in 2007 in ses provinsies in Suid Afrika geïmplementeer in 'n poging om die standaard van onderwys te verbeter deur die kwalifisering van toekomstige prinsipale. Mestry en Singh (2007, in Msila, 2013: 443) beskryf dit soos volg:

*“The ACE-SML [School Management and Leadership] is a practise-based part-time programme of study that is aimed at providing management and leadership support through a variety of interactive programmes that improve the students’ practise, professional growth and ethos of leadership [...] the programme equips school managers as they constantly learn about various themes in leadership and management”.*

In 2007, met die implementering van die GOS-kwalifikasie, het die DvO erkenning gegee aan die noodsaaklikheid van die voorbereiding van prinsipale en aan die feit dat opvoedkundige bestuurs- en leierskapopleiding tot op daardie tydstip nie koste-effektief was, of voldoende resultate gelewer het ter ontwikkeling van leierskapvaardighede nie (Venter, 2008). Volgens Moloi (2007: 470) is daar tot die besef gekom dat bekwame opvoedkundige leiers nodig is om transformasie in die onderwysstel te versnel en om die implementering van beleide te ondersteun, en daardeur skole se standaard van onderrig te verbeter. Om hierdie rede is maatreëls ingestel ooreenkomstig die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap (SASSL), waarmee die ontwikkeling van aspirant- prinsipale binne die beleidsraamwerk vir opvoedkundige leierskap en bestuur sou plaasvind (Moloi 2007: 471). Hierdie standaard identifiseer ses gebiede van prinsipalenskap, naamlik:

- lei en bestuur die kurrikulum;
- bepaal die rigting en ontwikkeling van die skool;
- verseker gehalte en aanspreeklikheid;
- ontwikkel en bemagtig self en ander;
- bestuur die skool as 'n organisasie;
- werk saam met en vir die gemeenskap.

Om hierdie standaard te realiseer, is twee hoofelemente in die beleidsraamwerk van opvoedkundige leierskaps- en bestuursontwikkeling geïdentifiseer, naamlik die implementering van 'n grondvlak kwalifikasie vir prinsipale en die hergradering van die waardebeplanning van prinsipale se dienste (Moloi, 2007: 471).

Dit is die bedoeling dat hierdie kwalifikasie aan beginnerprinsipale en hul bestuurspanne die nodige vaardighede en kennis sal verskaf om ná die voltooiing van hierdie deelydse program (GOS: LS), 'n skool suksesvol te kan bestuur. Volgens Bush (2011) is daar aanvanklik beplan om hierdie GOS-program 'n grondvlak kwalifikasie te maak wat as 'n voorvereiste, vir aanstelling van alle beginnerprinsipale, in Suid-Afrika sou dien. Die GOS-kwalifikasie is uiteindelik in 2015 gestaak, en het DvO nie daarin geslaag om die GOS-kwalifikasie 'n voorvereiste te maak nie.

Volgens die module uiteensetting van die Understand School Leadership and Governance in the South African Context (DvO 2008) is die doel van die GOS-kwalifikasie "...the development of a corps of education leaders who apply critical understanding, values, knowledge and skills to school leaders and management within the vision of democratic transformation" (DvO, 2008: 7). Hierdie raamwerk word volgens DvO (2008: 5) en Sonnekus (2014) verder uitgebrei tot vyf areas wat ontwikkel word deur die kwalifikasie, en waarop klem gelê word om hierdie doel te bereik:

- verskaf leierskap en bestuursvaardighede om die bestuurspanne van skole in staat te stel om gehalte-onderrig aan elke leerder te verskaf;
- verskaf professionele leierskap, ook in kurrikulumbestuur om sodoende te verseker dat skole gehalte-onderrig, leer en hulpmiddels verskaf om leerderprestasie te verhoog;
- versterk die professionele rol van die hoof deur die bevoegdheidsvlak van die beheerliggaam te verhoog;
- ontwikkel toekomstige prinsipale wat in staat is om krities met enige saak om te gaan en self-refleksiewe praktisyne is; en
- stel toekomstige prinsipale in staat om hul departemente en skole te kan bestuur as leerorganisasies, en om waardes oor te dra wat transformasie in die Suid-Afrikaanse verband ondersteun

Alhoewel bostaande uiteensetting van die doelwitte van die GOS-opleiding 'n goeie indruk kan skep, meen Sonnekus (2014), word die vraag gestel of die prinsipale ervaar dat hierdie



opleiding werklik 'n verskil maak. Die mate waartoe hierdie stappe in die skole van prinsipale wat die opleiding suksesvol voltooi het, geïmplimenteer word, kan verband hou met die modules wat vir die GOS-kursus voorgehou word (Sonnekus, 2014).

Sonnekus (2014: 47) meen die feit dat die GOS-kursus eenvormig deur die verskillende universiteite aangebied word, met dieselfde voorskrifte en kurrikulum, kan moontlik dui op die regering se poging om eenvormigheid met die kwalifikasie te handhaaf, maar dit kon ook bedoel was om die opleiding van prinsipale moontlik te beheer. Heystek (2007: 500) stel sit soos volg: "...the initiative may be an indication of the importance to the South African government of maintaining power and control over leadership training for principals". In hierdie geval kan die strewe na mag moontlik toegeskryf word aan verskeie neoliberale en markgedrewe globale teorieë (Heystek 2007).

Die GOS-kwalifikasie is egter in 2015 deur die DvO gestop omdat DvO en die provinsiale onderwysdepartemente dit nie meer wou befonds nie (Williams 2015: 175). Die program het nie verder sy doel gedien nie, aangesien die doel met hierdie GOS-kwalifikasie was om beginnerprinsipale te bemagtig met skoolleierskapsvaardighede en daar beoog is om dit as 'n grondvlak-leierskapkwalifikasie 'n vereiste te maak vir aanstelling as prinsipaal in Suid-Afrika, soos in oorsese lande onder andere Engeland, die Verenigde State, Singapoer en Kanada (Williams 2015: 176). Williams (2015: 176) meen dat die generiese, in plaas van 'n gekontekstualiseerde benadering ten opsigte van leierskap en bestuur, asook 'n algemene program vir prinsipale, adjunk prinsipale en departementshoofde, problematies was. Selfs prinsipale met 20 jaar ervaring asook kringbestuurders het vir hierdie program ingeskryf. Die implementering van 'n enkele, algemene en aanvaarbare beleidsdokument oor die rol van die prinsipaal kon die basis gevorm het vir leierskap- en bestuursontwikkeling in dié program. Die feit dat die toelating van individue, tot die program so oop was alhoewel hul rolle by die skool verskil het, het die program nie doeltreffend spesifiek gemaak nie; intendeel, dit het dit moontlik te oop gemaak vir deelname (Williams 2015). Indien die GOS-kwalifikasie in die toekoms vervang word sal hopelik die lesse wat geleer is met die GOS-kwalifikasie reggestel word met die implementering van die nuwe leierskapkwalifikasie.

## **2.10 Professionele ontwikkeling: Die beginnerprinsipaal**

Alhoewel daar volgens Van Jaarsveld et al. (2015:97) geen algemene tydsraamwerk is vir wat as 'n "beginnerprinsipaal" bekend staan nie, dui die literatuur aan dat "beginnerskap" oor nagenoeg die eerste drie jaar van 'n prinsipaal se dienstydperk strek. Kollegas aanvaar dat beginnerprinsipale, uit die staanspoor, dieselfde kennis en vaardighede as hulle meer ervare ewekieë moet hê (Daresh 2006:11, 147). Tog is beginnerprinsipale emosioneel, sosiaal, en intellektueel dikwels onvoorbereid op die eise en uitdagings wat aan hulle gestel word (Bodger 2011:4; Van Jaarsveld et al. 2015). Dit is belangrik dat hulle emosionele intelligensie (wat in hul selfvertroue tot uiting kom), sosiale intelligensie (wat uit hulle samewerkingsvermoë en groepsbestuursvaardighede duidelik word) en intellektuele intelligensie (waarvan hulle bevoegdheids 'n aanduiding is) die fondament vorm vir hul voorbereiding om as prinsipaal van 'n skool op te tree (Van Jaarsveld et al. 2015:97-98). Die

probleem is dat die nodige ondersteuning dikwels ontbreek om hierdie drie “pilare” staande te laat bly in die eerste drie tot vyf jaar van die prinsipaal se dienstydperk. Gevolglik gaan van die beginnerprinsipale gebuk onder baie stress, emosionele, psigologiese en sosiale probleme (Van Jaarsveld et al. 2015: 97-98).

Volgens Van Jaarsveld et al. (2015) kom dit voor asof die beginnerprinsipaal die eerste paar jaar ‘n stryd om emosionele oorlewing voer en skaars in staat is om in die belang van sy of haar skool op te tree. Die prinsipaal is die enigste persoon wat die spesifieke rol van prinsipaalskap moet vervul; daar is geen ander personeellid wat dieselfde probleme en uitdagings in die gesig staar nie en dus niemand het met wie hy of sy dit kan bespreek nie (Van Jaarsveld et al. 2015). In hulle daaglikse roetine moet beginnerprinsipale gevolglik gekompliseerde probleme in isolasie oplos, boonop in ‘n kort rukkie met gedurige onderbrekings. Dikwels is die beginnerprinsipaal onbewus van die afsondering wat gaan volg wanneer hulle as beginnerprinsipaal aangestel word (Van Jaarsveld et al. 2015). Omdat hulle tot dusver, voor hul aanstelling, in die rol van ‘n personeellid in ‘n groep en waarskynlik deel van die SBS, met dieselfde belange gefunksioneer het, is dit volgens Van Jaarsveld et al (2015) buitengewoon moeilik om by hierdie geïsoleerdheid aan te pas. Daar blyk ook geen formele ondersteuning te wees wat rigting bied aan hulle toekomstige optrede nie, geen sielkundige ondersteuning, geen ondersteuning om die proses van verandering te hanteer nie en om hulle rol as beginnerprinsipaal te verstaan nie (Kim 2010:22; Lester 2011: 413; Van Jaarsveld et al. 2015).

Daar word van die beginnerprinsipaal verwag om goeie sosiale kontak met die SBS, SBL, unies en Distrikamptenare te handhaaf (Van Jaarsveld et al. 2015). Dit moet soms geskied te midde van probleme met die vorige prinsipaal se benadering tot die tradisie, praktyke en bestuurstyle, veral as verandering ter sprake kom en as die personeel gewoon is aan die werkskultuur en –roetine van die voorganger (Van Jaarsveld et al. 2015). Om die leiersrol by die vorige skoolhoof oor te neem, skep eiesoortige probleme. Bloot om die nuwe titel wat aan hulle toegedig word, te aanvaar, is soms oorweldigend, veral omdat hulle gewoonlik ‘n afstand tussen hulle en die personeel moet hou (Spillane en Lee 2013:2-5; Van Jaarsveld et al. 2015). Meestal word die beginnerprinsipale aan hulle eie lot oorgelaat in ‘n fase waartydens hulle nuwe roetines, nuwe verhoudings en nuwe verantwoordelikhede beleef (Bodger 2011: 4). Stevenson (2008: 32) is van mening dat beginnerprinsipale dikwels twyfel oor hulle leierskap (wie hulle is) en hoe hulle hulle gesag doeltreffend moet gebruik. ‘n Ervare adjunkhoof en SBS kan vir die onervare beginnerprinsipaal van groot waarde wees indien hy of sy ontvanklik is vir hulle idees en aanbevelings.

Die personeel en skoolgemeenskap is ook soms geneig om die beginnerprinsipaal met vorige prinsipale van die skool te vergelyk (Van Jaarsveld et al. 2015). Hulle plaas die nuweling onder die vergrootglas veral as hy of sy aangestel word in ‘n pos wat baie jare deur die vorige skoolhoof beklee is, en die nuweling se bestuurstyl aansienlik van dié van sy voorganger verskil. Die gemeenskap koester gewoonlik hoë verwagtinge van hom of haar; hy of sy moet die sleutel tot ‘n suksesvolle skool wees, op alle terreine uitblink en ‘n goeie indruk maak,

maar dikwels sonder die nodige sosiale ondersteuning deur ouers en die gemeenskap (Van Jaarsveld et al. 2015).

Volgens van Jaarsveld et al. (2015) faal die beginnerprinsipaal dikwels as leier omdat interpersoonlike vaardighede, toeganklikheid vir nuwe of ander idees, betroubaarheid en inisiatief by hulle afwesig is en omdat hulle weier om hulle foute te erken. Nieteenstaande hierdie ongewenste situasie word sommige van hulle steeds aangestel sonder dat hulle vir die pos bemagtig is (Van Jaarsveld et al. 2015). Die gebrek aan vaardighede soos om leiding te neem en rigting te verskaf, doeltreffend te deleger en tyd effektief te benut, maak hulle in sommige gevalle blind vir die groter prentjie (Skinner: 2006:19). Na sy of haar aanstelling moet verskeie professionele vaardighede in 'n kort rukkie bemeester word, wat in baie gevalle nie gebeur nie en steun die beginnerprinsipaal op die insig van 'n nabye ervare prinsipaal, 'n ervare adjunkprinsipaal en SBS. Die vaardighede wat die beginnerprinsipaal moet bemeester behels onder andere die vermoë om administratiewe werk te prioritiseer, leierskap te vestig, interpersoonlike vaardighede te ontwikkel, leerderdisipline te handhaaf en nog steeds 'n sin vir humor onder spanning te behou (Van Jaarsveld et al. 2015). Beginners besef gou hoe min beheer hulle het oor sake soos hulle verantwoordelikheid vir die personeel, vir programme en hulpbronne wat jongmense se lewens kan beïnvloed. (Van Jaarsveld et al. 2015) Dit word vir hulle duidelik dat hulle vir alles op die skoolterrein verantwoordelik is en dat daar van hulle verwag word om alles te herstel sodat effektiewe leer kan plaasvind. Daarbenewens moet die beginnerprinsipaal 'n verskeidenheid leierskapvorme identifiseer, maar weer eens soms sonder 'n mentor, afrigter of persoon om hulle by te staan of op te lei (Bodger 2011: 20).

Beginnerprinsipale het nie altyd die bevoegdhede om by die veranderde omgewing van 'n nuwe skool en die nuwe verantwoordelikhede aan te pas nie (Van Jaarsveld et al. 2015). Dit blyk dat beginnerprinsipale gouer hulle voete vind by die skool waar hulle vir jare lank onderrig het en deur die range van bevordering gegaan het. Hulle word dikwels aangestel op grond van hulle ondervinding as opvoeder met goeie onderrigeienskappe in 'n betrokke vak, die onderhoude wat in sommige gevalle met hulle gevoer word, kringbestuurders se voorkeure van hoe skoolleiers in hul kringe moet lyk (familie agtergrond, voorkoms ens.), en politieke oorwegings. Aanstellings word soms gedoen sonder dat die voornemende prinsipale die nodige opleiding, voorbereiding en ondersteuning ontvang wat spesifiek op prinsipale afgestem is (Abdalla & Webber 2008).

Daar het algaande belangstelling in mentorskap, as 'n vorm van professionele ondersteuning, in organisasies begin voorgekom, veral om demografiese veranderinge, toenemende mededinging en vinnige tegnologiese veranderinge te kan akkommodeer, verskynsels wat eie is aan nywerhede, die mediese en verpleegterrein en heelwat ander terreine (Van Jaarsveld 2015). Tog blyk dit of daar in Suid-Afrika min vermag is oor ontwikkeling, in skoolleierskap en oor die voordele wat dit vir die beginnerprinsipaal inhou, veral met die oog op professionele ontwikkeling in kurrikulumbestuur. Volgens Crawford en Cowie (2011: 178) sal 'n gestruktureerde ondersteuningprogram in skoolleierskap waardevol wees vir

beginnerprinsipale in 'n poging om leerderprestasie en die welsyn van die hele skoolgemeenskap te verhoog, en ook om die eiesoortige uitdagings en eise van skoolbestuur te kan hanteer.

Dit blyk ook of daar weinig studie is wat spesifiek handel oor die ontwikkeling van beginnerprinsipale vir doeltreffendheid in kurrikulumleierskap en -bestuur in hulle skole. Kurrikulumlewering is tog die kernfunksie en dus die hartklop van die skool. Die vraag kan dus gevra word wat die DvO tans doen om beginnerprinsipale met betrekking tot kurrikulumleierskap en -bestuur te bemagtig. Met die implimentering van die GOS-kwalifikasie is die verwagting geskep dat die DvO aspirant- en beginnerprinsipale professioneel wil voorberei en ondersteun met dié program (Williams 2015). Ongelukkig blyk dit of kurrikulumleierskap en -bestuur nie een van die kerndoelwitte is wat deur die program bereik is nie, tog is dit die kernmodule van die program. Studente wat vir hierdie program inskryf, word vir die duur van die program (twee jaar), deur 'n mentor of afgetreede ondersteun. Van die afgetreede mentors was nie in die onderwysopset nie en hul kennis van kurrikulumleierskap en -bestuur is gebrekkig. Ek het die program in 2010 voltooi en kan daarom my ervaring oor laasgenoemde stelling gee. Ondersteuning het ingesluit skoolbesoeke, klusterbesprekings en evaluering van leierskapsprojekte by die skool, kring en elders. Mentorskap, as 'n vorm van ondersteuning van die program, is tydens dié program gebaseer op vasgestelde projekte wat weinig op kurrikulumleierskap en -bestuur gefokus het en geeindig na voltooiing van die program. Nietemin het die program waardevolle ondersteuning gebied in die ander bestuursfunksies van die prinsipaal.

## 2.11 Samevatting

My doel met die literatuur wat ek geraadpleeg het, was eerstens, om die teorie ten opsigte van die navorsingsprobleem te beskryf en te interpreteer, en tweedens om die navorsingsprobleem te definieer en te beperk tot die navorsingsvraag. Deur middel van die besprekings oor die rol wat van prinsipale verwag word in skole, soos uiteengesit deur verskeie beleidsdokumente, is 'n raamwerk geskep waarbinne die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en kurrikulumbestuur by hulle skole ondersoek is tydens die onderhoude. Met behulp van die literatuur is met hierdie studie gepoog om die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en kurrikulumbestuur in hulle skole te ondersoek. Die doel was om die uitdagings en behoeftes van beginnerprinsipale, tydens die lei en bestuur van die kurrikulum by hul skole uit te lig en kenmerke van goeie praktyke en probleme te identifiseer.

Die literatuur maak dit duidelik dat dit noodsaaklik is vir beginnerprinsipale wat goeie kurrikulumleiers wil word, om oor 'n grondige kurrikulumkennis, kurrikulumvaardighede en kurrikulumhoudings asook verskillende benaderings te beskik. Die prinsipaal as kurrikulumleier behoort gemotiveerd te wees en dinamiese leiding te kan bied in die bereiking van die skool se kurrikulumdoelstellings. As kurrikulumleiers is dit noodsaaklik dat prinsipale, in 'n tyd van snelle veranderinge, aan opvoeders die nodige hulp en ondersteuning verleen en

die vernuwing en verandering bestuur, ten einde die kurrikulum te verbeter, om leerderprestasie moontlik te maak.

Al die literatuur wat bestudeer is, is gebruik as deel van die besprekings met betrekking tot die navorsingsvraag: “Wat is die ervaring van beginnerprinsipale wat betref kurrikulumleierskap en –bestuur in hulle skole?”

In Hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en metodologie wat vir hierdie studie gebruik is, verduidelik.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE

#### 3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die rasionaal vir die gekose navorsingsmetodologie verduidelik deur op die inleidende opmerkings wat in Hoofstuk 1 voorkom uit te brei. Eerstens word die navorsingsontwerp gedefinieer, bespreek en gemotiveer met verwysing na verskeie akademiese bronne om die keuse vir 'n gevallestudie te staaf. Daarna word gekyk na die metodologie en metode van datakonstruksie wat vir die navorsing gebruik is. Onderhoue en die bespreking van die dokumente wat die verantwoordelikheid van die beginnerprinsipaal, spesifiek die bestuur van die kurrikulum, omskryf, sal as 'n metode van datakonstruksie bespreek word. 'n Bespreking van die betroubaarheid van die data en die verskillende dimensies van geldigheid volg daarop, waarna die etiese oorwegings ten opsigte van die seleksie van prinsipale bespreek word. Laastens word die kriteria aangedui wat vir die seleksie van die prinsipale en skole gebruik is, voordat dit in hoofstuk 4 breedvoerig behandel word.

#### 3.2 Navorsingsontwerp

Aangesien die navorsingsontwerp en navorsingsmetodiek 'n belangrike komponent van enige navorsing is, word die twee begrippe kortliks gedefinieer. Vir Mouton (2001: 55) is die navorsingsontwerp 'n plan waarvolgens die beoogde navorsing gaan geskied. Navorsingsontwerp dui dus op die beplanning en keuse van die soort navorsing wat gebruik gaan word. Hierdie plan of bloudruk tesame met die navorsingsparadigma, sal uiteindelik bepaal watter spesifieke navorsingsmetodologie die geskikste is vir die betrokke navorsing. Cohen et al. (2000: 44) toon aan dat navorsingsmetodiek die tegnieke en prosedures is wat gebruik word om navorsing uit te voer. Navorsingsmetodiek verwys dus na die stappe in navorsing. Die spesifieke doelwitte van navorsing moet deur die navorsingsmetodiek en navorsingsontwerp van die studie ondersteun word. Die fokus van hierdie studie was op die ervaring van beginnerprinsipale ten opsigte van hul rolle as kurrikulumleiers en -bestuurders by hulle skole.

#### 3.3 Navorsingsmetodologie

Remenyi (2012: 5) verwys soos volg na die term 'metodologie': "better practice is to use the term research methodology to refer to high level options available to researchers".

Die opsies waarna hier verwys word is 'n kwantitatiewe benadering, wat hoofsaaklik op positivistiese aannames, en 'n kwalitatiewe benadering wat van interpretatiewe aannames gebruik maak (Remenyi 2012). Hierdie studie het 'n kwalitatiewe benadering met interpretatiewe aannames as metodologie gevolg. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om betekenisvolle patrone en ryk beskrywings vanuit die respondente se leefwêreld te verkry (Warren, 2002). Die respondente kry dus die geleentheid om hulle storie te vertel volgens

hulle ervaring teen hulle eie agtergrond (Warren 2002). Om hierdie rede is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie gekies. Die navorsing is afgestem op 'n begrip van 'n bepaalde fenomeen, in hierdie geval die daaglikse ervaring van beginnerprinsipale, as kurrikulumleiers, in die bestuur van die kurrikulum by hulle skole.

Kwalitatiewe navorsers se hoofdoel is om hoofsaaklik op die natuurlike omgewing (in hierdie studie skoolverband) te konsentreer (Rudestam & Newton 2001: 44). Daarom word sekere fenomene binne 'n bepaalde verband ondersoek. Kwalitatiewe navorsing is gemoeid met die daaglikse gebeure sooswat dit deur die individu gekonstrueer word (Rudeman & Newman 2001).

Wanneer die navorser met die proses van sosiale interaksie besig is, is kwalitatiewe data-insameling 'n deurlopende proses (Johnson & Christenson 2008: 411) totdat die navorsing afgehandel is. Die data-insameling geskied nie met vooropgestelde idees of modelle nie, maar eerder deur met 'n oop gemoed, die bepaalde verskynsel in sy verband te ondersoek. Sodoende ontwikkel die kwalitatiewe navorser, tesame met die respondente, bepaalde insigte en begrippe vanuit die data. Waar die bevindinge deur die navorser weergegee word, word direkte aanhalings van die respondente gegee in 'n poging om die essensie van wat deur hulle beleef word, vas te vang. Sodanige aanhalings voorsien dus die basis vir die data wat in kwalitatiewe ontledings gebruik word waar die navorser, tesame met die respondente, tot verdere insigte kom (Warren 2002).

### **3.3.1 Kwalitatiewe paradigma**

'n Paradigma kan gesien word as 'n raamwerk waarop die navorser steun om probleme makliker te bespreek en daardeur metodes en teorieë te gebruik om oplossings daarvoor te gebruik. Harding (2013: 8) beskryf die verskil tussen die kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigma soos volg: "quantitative studies tend to involve larger numbers of respondents, while qualitative research involves collecting more detailed information from a smaller number of people".

Dié beskrywing is relevant vir hierdie navorsing omdat slegs vier prinsipale gebruik is, en meer gedetailleerde data gekonstrueer kon word.

Venter (2008:89) is van mening dat 'n kwalitatiewe navorser eerstens die gemeenskap en individu wil verstaan en tweedens die waarde wil bepaal wat aan die alledaagse lewe ten opsigte van gemeenskappe en individue gekoppel word. Die belangrikheid van betekenis word beklemtoon, aangesien "researchers who use this approach are interested in how different people make sense of their lives" (Bogdan en Biklen, 2007:7). Mense se individuele en kollektiewe sosiale aksies, oortuigings, denke en persepsies word deur die kwalitatiewe navorser beskryf en analiseer (Venter 2008). Dié verskynsel moet dus aan die hand van betekenis wat mense daaraan heg, geïnterpreteer word. Vir my is dit gevolglik belangrik om die deelnemers se denke rakende gebeure en ervarings te bepaal. Hierdie verwysing sluit aan

by die doel van hierdie studie, naamlik om by wyse van literatuur- en empiriese studie, die werklike probleme en behoeftes te bepaal wat beginnerprinsipale met kurrikulumbestuur en -leierskap ervaar.

### 3.3.2 Empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek toon dat hierdie soort navorsing, in die eerste plek, op primêre data gegrond moet wees en dat daar nie slegs van tweedehandse bronne soos boeke, artikels en internet-bronne gebruik gemaak moet word nie (Sonnekus 2014: 36). Om hierdie rede het ek die vier skole persoonlik besoek, my vergewis van die agtergrond en my navorsing aan die beginnerprinsipale verduidelik. Die onderhoude is, volgens 'n skedule, soos met die prinsipale ooreengekom, by hul skole, gedoen of soos anders besluit. In die tweede plek word kontemporêre fenomene (Yin 2009) in gevallestudies gebruik om hedendaagse kwessies te ondersoek. Die fokus in hierdie studie was op beginnerprinsipale, prinsipale dus met ervaring tussen een en drie jaar. Derdens beteken dit die studie was op ondervinding en ondersoek van sosiale werklikhede gebaseer, waarna Yin (2009:18) verwys na "real life context". Die onderhoude is met beginnerprinsipale by hulle skole gedoen, sodat die gevallestudie in die beginnerprinsipaal se omgewing kon plaasvind. Ek is terdeë daarvan bewus dat ek tydens die navorsing geen beheer oor faktore buite my beheer gehad het nie, as gevolg van die kompleksiteit van die gevalle, maar het die afwykings, soos byvoorbeeld die dringende telefoniese oproepe en ander noodsituasies wat die prinsipaal se aandag onmiddellik vereis het, goed bestuur, deur die onderhoud tydelik te onderbreek sodat die prinsipaal aan die noodsituasie aandag kon gee. Die onderhoude is goed beplan en aan die prinsipale gekommunikeer en ek het gepoog om alle gevalle op dieselfde wyse te hanteer.

Volgens Remenyi (2012) is daar voorwaardes waaraan 'n gevallestudie moet moet voldoen. Yin (2009:18,19) asook Swanborn (2010:13) bevestig hierdie voorwaardes. Hulle is van mening dat gevallestudie moet:

- binne redelike tyd (verkieslik nie meer nie as 'n uur en 'n half) afgehandel word;
- poog om die navorsingsvraag te beantwoord;
- van verskillende vorme van data gebruik maak; en
- die respondent se omgewing plaasvind.

### 3.3.3 Gevallestudie

Om die navorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord is 'n gevallestudie as navorsingstrategie, in kwalitatiewe navorsing, gebruik. Die kwalitatiewe navorsingontwerp was 'n gepaste ontwerp waarmee die ervaring van die beginnerprinsipale, as kurrikulumleiers en -bestuurders, ondersoek kon word en 'n gedetailleerde begrip van 'n sentrale probleem kan verkry word (Creswell 2009:16). 'n Grondige insig in die persepsie en belewing van die beginnerprinsipaal in 'n milieu waar hulle roetine elke dag min of meer dieselfde is, kan verkry word (Maree 2010:259) deur deelnemers en hulle interaksie in hulle situasie, te bestudeer,



met die doel om te verstaan hoe hulle op die eise en uitdagings met die bestuur van die kurrikulum, wat daagliks ervaar word, reageer.

Die literatuur wat geraadpleeg is, omskryf verskillende definisies van 'n gevallestudie. Sommige navorsers fokus op die navorsingsproses, ander op die analise van data en sommige weer op die eindproduk. Mounton (2012:149) is van mening dat gevallestudie hoofsaaklik gekenmerk word deur kwalitatiewe navorsing van 'n verkennende kontekstuele aard, wat intens op 'n klein aantal (minder as 50) gevalle fokus. Hierdie definisie was gepas vir hierdie navorsing aangesien daar van slegs vier prinsipale gebruik gemaak is om grondige data deur middel van onderhoude te verkry.

Yin (2009:18) beskryf 'n gevallestudie soos volg: "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clear evident".

Alhoewel Remenyi (2012:2) van mening is dat bostaande definisie deur Yin (2009) van 'n gevallestudie waarskynlik die mees geskikte is vir hierdie soort navorsing, dink ek dit is nodig om ook te meld wat McMillan en Schumacher (2006) sê: "the data analysis in a case study design focuses on one phenomenon that was selected by the researcher, to get an in depth understanding, regardless of the number of sites or participants" (McMillan en Schumacher, 2006:316 – 317).

Yin (2009) se definisie van 'n gevallestudie asook McMillan en Schumacher (2006) se verklaring, was beide gepas vir hierdie navorsingsontwerp, aangesien die gevallestudie fokus op die insameling van data om 'n begrip te ontwikkel van die entiteit wat bestudeer word. Die gevallestudie ondersoek dus die holistiese en betekenisvolle karaktertrekke van die objek in die werklike lewe of realiteit – in hierdie geval die ervaring van die beginnerprinsipaal as kurrikulumleier en –bestuurder by hulle skole.

Denscombe (2003:38) beklemtoon die waarde wat 'n gevallestudie vir enige navorsing inhou deurdat dit op een of meer gevalle fokus en dit op sigself skep die geleentheid vir 'n navorser om met komplekse hedendaagse sosiale situasies te werk. Die gevallestudie het dus eerstens aan my die geleentheid gebied om met verhoudinge maar ook met sosiale prosesse te werk. Denscombe (2003:38-40) gaan verder en meen dat 'n gevallestudie maklik inskakel waar daar 'n behoefte vir kleinskaalse navorsing is en waar daar op een of 'n paar gevalle gekonsentreer word. 'n Gevallestudie is dus gepas waar die navorser min of geen beheer oor gebeure het nie, juis omdat die benadering gebaseer is op die ondersoek van die fenomeen soos dit in sy natuurlike omgewing voorkom.

Die fokus in hierdie studie was gerig op die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur in hulle skole. Aangesien ek ook persoonlike ervaring van die verskynsel het, wou ek 'n beter begrip kry van ander prinsipale, as kurrikulumleiers en – bestuurders, se ervaring in hulle werkomgewing.

### 3.3.4 Gevallestudie en navorsingsvraag

Met verwysing na die navorsingsvraag van hierdie studie, naamlik: “Wat is die ervaring van beginnerprinsipale, wat betref kurrikulumleierskap en -bestuur in hul skole, is ‘n verduideliking of beskrywing verwag. Die gevallestudie behoort die hoofnavorsingsvraag te beantwoord deur eerstehandse data te verkry tydens die onderhoude wat binne die prinsipale se omgewing (sy skool of kantoor) gedoen is, te verkry. Die vrae vir die onderhoude, is so gestruktureer dat die hoofnavorsingsvraag binne ‘n relatief kort periode beantwoord behoort te word, ongeag die verskillende omgewings (agtergrond) van die onderskeie prinsipale, waar die gevallestudies plaasgevind het, omdat een fenomeen gekies is om die kwessie aan te spreek. McMillan en Schumacher (2006:316) voer aan dat “the data analysis in a case study design focuses on one phenomenon that was selected by the researcher, to get an in- depth understanding”.

Ek het na die prinsipale se skole (omgewing), wat onbekend is aan my, gegaan om ‘n beter begrip van die agtergrond te kry, en om inligting in te win sodat die gevallestudie deeglik en versigtig beplan kon word. Die gesprek met die beginnerprinsipale het oor die geskiedenis van die skool, personeel, leerders en gemeenskap gehandel. Dit het my ‘n begrip laat verkry van die agtergrond van die prinsipale en die platform gelê waarop die onderhoude sal plaasvind.

Vir hierdie studies sal semi-gestruktureerde onderhoude met vier beginnerprinsipale van primêre skole, in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik, gevoer word. Beginnerprinsipale vir hierdie studies sal prinsipale met een tot drie jaar ervaring as prinsipale hê. Seleksie van dié prinsipale is doelgerig gedoen en daar is gepoog om skole van verskillende agtergronde by hierdie studie in te sluit.

### 3.4 Onderhoude

Semi-gestruktureerde vrae is vir data-insameling gebruik aangesien:

- positiewe interaksie tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer verkry moes word en dit ‘n maklike metode is om data te verkry sonder om direk waar te neem (Durrheim 1999:128).
- ‘n hoë mate van geldigheid word, omdat persone items in detail kan bespreek (Yin 2009:40-41).
- gekompliseerde vrae en begrippe kan maklik bespreek en opgeklar word (Yin 2014: 4).
- dit maklik is om onderhoude met behulp van video-opnemer, bandopnemer, cellulêre foon, skootrekenaar, ens. op te neem. In hierdie studie het ek van ‘n digitale bandopnemer gebruik gemaak.

Volgens McMillan en Schumacher (2006:204) laat semi-gestruktureerde vrae die respondent geen keuse nie as om te antwoord. Die vrae is so gestel dat die individu se mening verkry kon

word. Die vrae wat gebruik is, was oop vrae, maar dit was redelik spesifiek en onderhoude is met vier beginnerprinsipale van primêre skole gevoer. Die onderhoude is gefokus op verskillende uitdagings wat ervaar word tydens die bestuursfunksie van die prinsipaal in die implementering en bestuur van die kurrikulum. Die semi-gestruktureerde onderhoude vir hierdie gevallestudie moes die beginnerprinsipale volgens De Vos et al (2009:29-30) toelaat om hulle vryelik uit te druk. Dit het die respondente die geleentheid gegee om hul storie te vertel soos hulle dit op 'n daaglikse wyse ervaar. Harding (2013:10) is ook van mening dat die onderhoude die respondente, in hierdie geval die beginnerprinsipale, die geleentheid bied om self te demonstreer wat vir hulle belangrik is, eerder as dat data versamel word wat die navorser self belangrik mag vind. In die onderhoude sal die beginnerprinsipale se probleme maar ook goeie praktyke en hul behoeftes, met die bestuur van die kurrikulum, na vore kom. Die soort ondersteuning wat hulle benodig het, het ook in die studie na vore te gekom. Hulle het ook die geleentheid om die rasionaal agter hul bestuursvermoë van die kurrikulum, te verduidelik.

De Marrais en Lapan (2003:227) is van mening dat die meeste gevallestudienavorsers met 'n algemene kwessie begin, en algaande die ondersoek vorder, probeer die navorser 'n stel vrae saamstel wat fokus op die tersaaklike kwessie op hande, met ander woorde die navorsingsonderwerp. In hierdie studie is die kwessie wat ondersoek is, die ervaring van vier beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur in hulle skole. Die navorsingsvrae sou die fokus bepaal van die studie, maar daar moes begryp word dat gevallestudienavorsing 'n ondersoekende proses is wat geleidelik ontwikkel. Met die literatuur in gedagte, het ek die voorgestelde navorsingsveld met 'n buigbare gesindheid benader wat betref die data insamelingsproses. Yin (2014:4) beskryf hoe 'n eiesoortige behoefte vir gevallestudie navorsing ontstaan uit 'n begeerte om komplekse sosiale verskynsels, te verstaan. Met bogenoemde beskrywing het ek gefokus op die beginnerprinsipaal en spesifiek op die bestuur van die kurrikulum met 'n holistiese benadering en 'n realiteitsperspektief. Die gevallestudie het gefokus op hul ervaring sedert hul eerste aanstelling as prinsipaal met die hoof-navorsingsvraag en subvrae as fokus:

Wat is die ervaring van beginnerprinsipale wat betref kurrikulumleierskap en -bestuur in hulle skole? Die subvrae van die navorsing is:

- Hoe lei en bestuur die prinsipale die kurrikulum by hullebetrokke skole?
- Watter uitdagings en behoeftes ervaar beginnerprinsipale op 'n daagliksebasis, in primêre skole?
- Watter probleme ontstaan met die bestuur van die kurrikulum?
- Watter ondersteuning kan aan beginnerprinsipale gebied word?

Die onderhoude met beginnerprinsipale is slegs eenmalig by hul skole gevoer. Daarna is die onderhoude getranskribeer en aan hulle teruggestuur om seker te maak die data wat hulle aan my gegee het, is korrek, voordat dit vir hierdie navorsing gebruik is. Die prinsipale is toegelaat om byvoegings te maak wat hulle tydens die onderhoude gemis het. Die inligting

wat bygevoeg is, is insiggewend en belangrik want dit het by die hoof-navorsingsvraag en subvrae aangesluit. Onderhoude is afsonderlik, individueel en vertroulik by elke skool, en in die prinsipale se kantoor (sy of haar omgewing), gevoer.

### **3.4.2 Bespreking van beleidsdokumente**

In Hoofstuk 2 is verskeie beleidsdokumente bespreek as deel van die gevallestudie. Die uitgangspunt word gebruik dat 'n beleid gesien word as 'n dokument wat daargestel is om 'n spesifieke probleem aan te spreek en om oplossing te bied, deur die implementering van sodanige beleid. In hierdie geval is die probleem die uitdagings, probleme en behoeftes wat beginnerprinsipale ervaar met die lei en bestuur van die kurrikulum by hul skole, terwyl gepaste opleiding, voorbereiding en ondersteuning aan hulle, gesien word as 'n moontlike oplossing. Die Suid Afrikaanse Skolewet (SASW), Die PAM-dokument, Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS) van 2005, Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (SASS) van 2015 en ander beskikbare literatuur oor prinsipale se verantwoordelikheid as kurrikulumleiers en -bestuurders, is bespreek. Dit het die grondslag gevorm van waar die beginnerprinsipale se ervaring as kurrikulumleiers en -bestuurders ondersoek kan word om vas te stel watter impak hul bestuursvermoë het op die onderrig en leerproses by hul skole.

### **3.5 Betroubaarheid en geldigheid van die navorsing**

Volgens Kumar (2011:181) verwys betroubaarheid na "...a research tool being consistent and stable and hence, predictable and accurate." Kumar (2011: 181) sê verder dat daar 4 belangrike komponente ten opsigte van geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing voorkom naamlik: "credibility, transferability, dependability and conformability." McMillian en Schumacher (2010:330) sê geldigheid in kwalitatiewe navorsing: "refers to the degree of congruence between the explanation of phenomena and the realities of the world." Geldigheid word verder verseker deur gebruik van multimetodestrategieë.

#### **3.5.1 Betroubaarheid**

Volgens Yin (2009:45) word betroubaarheid van navorsing bepaal deur die mate waartoe dieselfde resultate verkry word indien 'n ander navorser dieselfde gevallestudie doen. Dit is egter belangrik om daarop te let dat dieselfde individue gebruik moet word en dieselfde prosedures gevolg word om aan die toets van betroubaarheid te voldoen. Swanborn (2010:36) verwys na die betroubaarheidstoets as die toets van tyd. Alhoewel daar tans, na my wete, nie herhaling van hierdie studie is nie, behoort soortgelyke bevindings en moontlike gevolgtrekkings verkry te word by die herhaling van die navorsing.

Die voorlê van 'n reeks bewyse mag moontlik, volgens Andrade (2009:50) bydra tot die geloofwaardigheid van die analise, maar dat konstante resultate waarde verleen aan 'n studie. Om betroubaarheid van die data te bevestig, het ek 'n volledige transkripsie van die onderhoud aan die prinsipale gestuur om te verseker dat die inligting volledig en akkuraat is. Hulle kry dus die geleentheid om te verifieer dat die transkripsies van hul onderhoude

akkuraat en volledig is. Met die terugvoering van die data het van die prinsipale byvoegings gemaak en was daar dus in sommige gevalle verandering in data. Hierdie verandering was nodig, aangesien dit op die navorsingvraag betrekking gehad het.

### 3.5.2 Geldigheid

Aangesien die geloofwaardigheid van hierdie studie as baie belangrik beskou is, moes ek die betroubaarheid en geldigheid van die studie verseker. Volgens Leedy en Ormrod (2001:103) sal navorsing slegs waardevol wees indien dit die navorser toelaat om betekenisvolle en verdedigbare gevolgtrekking uit die data te maak.

Interne geldigheid fokus op die kousale verhouding waar sekere toestande aanleiding gee tot ander (Andrade 2009). Dit kan waargeneem word in die analisering van data om patrone wat mag voorkom, uit te lig. Andrade (2009:49) verduidelik dat “pattern-matching, by which the researcher compares an observed pattern against a predicted one, is regarded as a valuable tactic for case study analysis, while explaining building is considered as a special type of pattern-matching”. In hierdie studie is patrone gesoek oor die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur by hul skole.

Om interne geldigheid te verkry in hierdie studie het ek die onderstaande spesifieke stappe uitgevoer:

- Die beplanning en uitvoer van die veldwerk het oor vier maande gestrek (Februarie 2016 tot Mei 2016);
- Ek het met die respondente gekonsulteer via eposse en telefonies, oor die algehele proses van die onderhoude, om te verseker dat die data uit die onderhoude geldig is;
- Ek het die skole besoek om my te vergewis van die omgewing en personeel sodat ek ’n begrip kon kry van die agtergrond van die skool en gemeenskap; en
- ’n Literatuuroorsig, getranskribeerde onderhoude met vier beginnerprinsipale en veldnotas is gebruik om die data in te samel.

Deur omvangryke beskrywings van data vanuit ’n bepaalde konteks te versamel kon ek eksterne geldigheid verseker sodat dit die leser in staat kan stel om vergelykings te tref. Eksterne geldigheid verwys na die mate waarin die bevindinge veralgemeen word. Hierdie soort geldigheid word in die ontwerpfasie van die navorsing gebruik vir logiese replisering in veelvoudige gevallestudies (Leedy & Ormrod 2001). Aangesien daar in hierdie studie vier gevalle voorkom, sal eksterne geldigheid wel ’n rol speel. Voorts kan daar dan op hierdie wyse bepaal word in watter mate die navorsingresultate ook binne ’n ander verband met ander deelnemers van toepassing gemaak kan word.

### 3.6 Etiese oorwegings

McMillan en Schumacher (2010:117) se aanbeveling oor navorsingsetiek aan navorsers is om oop en eerlik as moontlik te wees met deelnemers oor alle aspekte van hul studie, terwyl Cohen, Manion & Morris (2011:442) verklaar dat onderhoude 'n etiese dimensie bevat: "they concern impersonal interaction and produce information about the human condition." Bogdan en Biklen (2007:48) is weer van mening dat "ethics in research are the principles of right and wrong that a particular group accepts at a particular time" en dat onetiese gedrag een van die ernstigste beskuldigings is wat teen enige navorser ingebring kan word. Bogdan en Biklen (2007:48-49) gaan verder deur te sê dat tradisionele etiese aanduiders te neerkom op twee prominente aspekte, naamlik die ingeligte toestemming van deelnemers en die beskerming teen enige vorm van diskriminasie en skade. Die riglyne word eerstens daar gestel om te verseker dat deelnemers vrywilliglik aan 'n navorsingsprojek deelneem, volledig ingelig is oor die studie, en kennis dra oor al die verwante risiko's en verwagtinge. Tweedens verseker die riglyne dat mense nie risiko's wat moontlik groter as die moontlike voordele uit die studie kan wees blootgestel word nie.

Alderson en Morrow (2004:11, aangehaal in Plowright, 2012:149-150) verduidelik dat etiese gedrag te make het met respek vir deelnemers regdeur die projek, deur die gebruik van ooreengekome standaarde. Dit is belangrik om te let op die bewoording wat hier gebruik word. Die term 'deelnemers' dui op die individue, en in dié geval die beginnerprinsipale, wat uitgenooi word om aan die studie deel te neem. Eerder as om na hulle te verwys as subjekte, word die term 'deelnemers' gebruik, wat geassosieer word met positiewe eienskappe rakende die manier waarop die navorser die individue benader en verstaan, sowel as die verhouding wat tussen hulle ontwikkel. My mening is dat, met die inagneming van die ooreenstemming oor wat van die deelnemers verwag word en wat die studie gaan behels, die verhouding tussen navorser en deelnemers tot die sukses van die navorsing kan bydra.

Yin (2009:73) beveel aan dat die navorser 'n profiel van bewyse versamel wat staaf dat hy alles moontlik gedoen het om te verseker dat die deelnemers aan die gevallestudie beskerm word, aangesien die navorser in 'n mate verantwoordelik is vir die deelnemers tydens die studie. 'n Lys van stappe wat gevolg is om die privaatheid van die deelnemers sowel as die veiligheid van die navorser te bewerkstellig sluit in:

- ingeligte toestemming van alle persone is verkry wat deel uitmaak van die navorsing.
- deelnemers is ingelig oor die aard van die studie, sowel as om hulle vrywillige deelname aan die studie skriftelik te bevestig.
- om die deelnemers te beskerm teen enige benadeling deur misleidende gedrag of die weerhouding van inligting.
- Om die privaatheid en vertroulikheid van die deelnemers te verseker sodat hulle moontlik in die toekoms weer bereid sal wees om aan navorsingsprojekte deel te neem. In die studie word dus slegs na skole en prinsipale verwys as skool en prinsipaal A, B, C en D.

Om hierdie rede word streng maatreëls deur die Onderwysdepartement en die Universiteit van Stellenbosch gevolg. By die universiteit word 'n deeglike en streng etiese proses gevolg om etiese klaring te bekom. Dit sluit in die invul van 'n lywige voorgeskrewe aanlynvorm waarin die studie beskryf word en waar die navorser verplig word om spesifieke dokumentasie te laai as bewys dat die voorgeskrewe prosesse, soos deur die etiese komitee en kantoor voorgestel, gevolg is. Hierdie vorms en dokumentasies moet deur verskeie panele en komitees goedgekeur word. Die proses poog om te verseker dat navorsing wat deur die universiteit gedoen word geen deelnemende partye oneties behandel nie, of eerder, dat die navorsing op die korrekte manier uitgevoer is. Die Navorsingsetiekkomitee van die universiteit speel hier 'n prominente rol.

Behalwe die streng etiese prosedures van die Universiteit van Stellenbosch, het die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) ook 'n stel verpligte maatreëls wat gevolg moet word voordat daar met veldwerk begin word. Etiese klaring by die Onderwysdepartement vereis dat skriftelike toestemming van die respondente, en in dié geval die beginnerprinsipale, verkry word en by die navorsingsvoorstel aangeheg word. Daarna word hierdie bewyse saam met die volledige navorsingsvoorstel vir goedkeuring ingehandig.

### **3.7 Seleksie van beginnerprinsipale en skole**

Vir hierdie navorsing het ek probeer om ses beginnerprinsipale, uit verskillende dorpe en kringe in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik, te gewerf om aan die studie deel te neem, en al ses het my skriftelik in kennis gestel dat hulle met graagte aan die studies sou wil deel neem. Ek kon egter nie die samewerking kry van twee prinsipale nie. Nadat hulle herhaalde kere uitgestel het om onderhoude by hul skole of elders te doen, het ek besef dat hulle eintlik wil onttrek, maar dat hulle nie geweet het hoe om dit aan my oor te dra nie. Ek is nie seker waarom nie, maar het tot die slotsom gekom dat dit is hoe sommige beginnerprinsipale hulle situasie ervaar en dat hulle nie noodwendig altyd opinies het nie. Asgevolg van die beperkte aantal beskikbare beginnerprinsipale in die distrik, het ek volstaan met vier beginnerprinsipale.

Die persone wat uitgesonder is om aan hierdie studie deel te neem, is almal beginnerprinsipale. Plowright (2012:42) beskryf die proses van uitsondering of uitsoek as: "in non-probability sampling, the choice of cases is not based on a randomised selection, but on criteria that provide a sample that meets a particular need, depending on the aims of the research". Vir die doel van hierdie studie voldoen die beginnerprinsipale en skole aan die volgende kriteria:

- Die skole val almal in die KWOD;
- Die groter van die skole, volgens klassifikasie, byvoorbeeld P1 tot P4 speel nie 'n rol nie. Skole met 'n klassifikasie van P1 (kleinste skool) tot P4 (grootste skool) maak deel uit van die studie. Die skole se leerdertal wissel vanaf 142 (P1) tot 1254 (P4) leerders;
- Die kwantiele van die skole hoef nie dieselfde te wees nie (kwantiel 1 tot 5); en

- Die beginnerprinsipale moet vrouens en mans insluit.

Die klassifikasie van die skool, met ander woorde die grootte van die skool bepaal watter strukture en prosesse in plek is om die kurrikulum te bestuur. Alhoewel die strukture en SBS van skole hier verskil, bly die bestuur van die kurrikulum 'n prominente verantwoordelikheid van die prinsipaal, en dit is sy verantwoordelikheid om binne daardie strukture suksesvol te wees deur leerderprestasie te verseker (DvO 2005). Dit is dus belangrik om die ervaring van die deelnemende beginnerprinsipale in die lei en bestuur van die kurrikulum van die verskillende skole saam te vat en te verken hoe elkeen volgens sy of haar eie agtergrond suksesvol is, of nie.

Die aantal leerders, sowel as die opvoeders aan diens by die skool, speel 'n rol in die manier hoe die prinsipaal sy verantwoordelikhede, en in dié geval die bestuur van die kurrikulum, behartig. Met verskillende omgewings en gemeenskappe kom verskillende probleme en uitdagings, en verskil die agtergrond van leerders ook.

Skole met 'n hoër kwantiel, bv. kwantiel 3 en 4, het meer en beter strukture in plek om die bestuurspan en prinsipaal te ondersteun as 'n laer kwantiel, bv. kwantiel 1 en 2, soos in hierdie studie ondervind. In hoofstuk 4 (sien 4.1) word die kwantielgradering verder bespreek. Ongeag die klassifikasie, strukture en kwantielgradering van skole, het prinsipale volgens die Pam (1999:8-9) en ander beleidsdokumente, soos in hoofstuk 2 bespreek (sien 2.5), 'n generiese verantwoordelikheid ten opsigte van die bestuur van die kurrikulum (DvO 2015), en dit is om dit suksesvol te bestuur binne hulle omgewing, om leerderprestasie te verseker.

### **3.8 Samevatting**

Vir die doel van hierdie studie is 'n kwalitatiewe gevallestudie as navorsingstegniek binne 'n interpretatiewe paradigma as navorsingsontwerp gebruik. Met behulp van verskeie definisies, voorwaardes, eienskappe en opinies oor gevallestudies is die rasionaal agter die keuse vir hierdie metodologie verduidelik.

In die onderafdeling wat handel oor die metode van datakonstruksie wat in hierdie navorsingsprojek gevolg is (sien 3.4.1), is semi-gestruktureerde onderhoude en die ontleding van die beleidsdokumente wat die verantwoordelikhede van die prinsipaal beskryf, bespreek om die toepaslikheid daarvan duidelik te maak. Hierna is die faktore bespreek wat in ag geneem behoort te word aangaande die betroubaarheid en geldigheid van kwalitatiewe navorsing. Verder is sorgvuldig aandag gegee aan die etiese prosesse wat verband hou met die studie, deur die invul van die Universiteit van Stellenbosch se aanlyn- vorm en deur die nakom van ander prosesse. Laastens is 'n kort verklaring gegee vir die seleksie van die beginnerprinsipale en die skole wat vir die studie gebruik is.

In hoofstuk 4 van hierdie studie word daar gefokus op die analise van die data soos verkry vanuit die getranskribeerde onderhoude tydens die onderhoudvoering.





## Hoofstuk 4

### NAVORSINGSBEVINDINGE

#### 4.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die navorsingsmetodologie en -ontwerp in breë trekke bespreek. In hierdie hoofstuk word die gekonstrueerde data wat gedurende die onderhoude met beginnerprinsipale in die studie gegenereer is, ontleed en geïnterpreteer. Semi-gestruktureerde onderhoude met die prinsipale, as kurrikulumleiers en -bestuurders van hul onderskeie skole, is gekies as navorsingsinstrument om die data te bekom. Die onderhoude met die prinsipale is so saamgestel dat die besprekings en beginsels vanuit die literatuurstudie daarin vervat is, met die doel om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, naamlik: “Wat is die ervaring van beginnerprinsipale, na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur in hul skole”? Die onderhoude is gekonstrueer met die hoofnavorsingsvraag as sentrale punt. Die navorsingsvraag vir hierdie studie is dus gedurig voor oë gehou. Deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde onderhoude het ek gepoog om die beginnerprinsipale se storie te hoor en my eie ervaring as prinsipale op die agtergrond te skuif en nuwe betekenis en verhoudinge, ten opsigte van die ervaring van hierdie beginnerprinsipale in die bestuur van die kurrikulum, op ‘n daaglikse basis, toe te lig. Nadat skriftelike toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry is, het ek die onderhoudsproses met die prinsipale begin fasiliteer. Ek het selfs die skole besoek om my te vergewis van die gemeenskap, omgewing en skole sodat ek ‘n goeie konteksbegrip van skole, gemeenskappe en prinsipale kon kry.

Eerstens gee ek ‘n konteksbeskrywing van skole en die prinsipale, en die gekonstrueerde data word dan ook so uiteengesit. Tydens my besoek aan skole en tydens onderhoude is relevante inligting bekom oor die skole, opvoeders, leerders, gemeenskappe, ouersbetrokkenheid, SBL en ander rolspelers. Daarna bespreek ek die prinsipale afsonderlik met die klem op hul ervaring by die kurrikulum (posvlakke, bv. opvoeder, departementhoof, adjunkhoof en prinsipale), kwalifikasies en , om beter insig te kry ten opsigte van hul ervaring en tegniese kennis van die kurrikulum, want dit kan beslis ‘n impak hê op hul bevoegdheid of nie, in die bestuur van die kurrikulum. Deur middel van die beskrywing van die vier skole en die betrokke beginnerprinsipale word die konteks van die studie uitgelig om ‘n duidelike beeld te probeer skep van die impak wat die skoolkonteks moontlik op hul bestuursvermoë mag hê. Om etiese redes word die skole sowel as die prinsipale se name nie genoem nie. Daar sal dus na skole A tot D verwys word en dit korrespondeer met prinsipale A tot D.

In die konteksbeskrywing van die vier primêre skole word agtergrond inligting oor elk van die betrokke skole verskaf. Daar word verwys na sekere eienskappe van die skole wat heel moontlik ‘n impak mag hê op die bestuur van die kurrikulum by die onderskeie skole. Van die ooreenstemmende eienskappe is dat al vier die skole as voorheen benadeel geklassifiseer is, in die lae kwantielgradering val en ouers het met ‘n oorheersende lae geletterdheidsvlak en

inkomste. Die kwantielgradering is belangrik vir die skool omdat dit die amptelike befondsingsmodel van die Nasionale Onderwysdepartement bepaal, wat weer direk verband hou met beskikbaarheid van fondse. Die Weskaap Onderwysdepartement, asook ander provinsies, het 'n sogenaamde "resource targeting list" waarvolgens die provinsie se skole ingedeel word in vyf kwantiele (DBO, 1998:29). Die kwantielstatus van 'n skool word bepaal deur die skool en die gemeenskap se lewensstandaard: Sogenaamde ryk skole en gemeenskappe word minder befonds as voorheen benadeelde skole. In die studie sal ons sien watter probleme prinsipale ervaar met hierdie kwantielgradering, want dit het 'n impak op die beskikbaarheid van hulpbronne. Aangesien die kwantielgradering in 1998 geïmplementeer is, is die vraag of hierdie befondsingsmodel nog relevant is, aangesien die finansiële omstandighede van baie skole en gemeenskappe sedertdien verander het en die kwantielstatus dus nie meer noodwendig van toepassing is nie. Die gradering van skole, soos in hierdie studie gegee, kan om hierdie rede nie as 'n definitiewe maatstaf gebruik word om skole in hierdie navorsing te groepeer nie. Goeie praktyke word ook kortliks bespreek maar ook sosio-maatskaplike probleme en finansiële uitdagings binne die skoolgemeenskap, asook uitdagings wat moontlik 'n direkte impak op die skool mag hê, en stremmend mag inwerk op die daaglikse aktiwiteite van die skool. Agtergrondinligting word verskaf van ouers asook die beheerliggaam en hul betrokkenheid by die skool. Daarna verskuif die fokus na die beginnerprinsipaal as individu.

Die data is deur onderhoude met die vier prinsipale wat verbatim getranskribeer is, bekom. Hierdie beskrywingshandel slegs oor inligting aangaande die beginnerprinsipaal as individu, soos ingesamel by die vier skole in die Kaapse Wynland-distrik. Deur middel van die betrokke prinsipale se insette tydens die vooraf- en die besoek op die dag van die onderhoude, word inligting weergee, in 'n poging om die data te konstrueer wat mag bydra tot die beantwoording van die hoofnavorsingsvraag. Deur middel van die konteksbeskrywing word die konteks van die studie uitgelig om 'n duideliker begrip te verkry van die impak wat dit moontlik op kurrikulumleierskap en -bestuur mag hê. Die navorsingsbevindinge word dan bespreek.

#### **4.2 Konteksbeskrywing van skole en beginnerprinsipale**

Al vier primêre skole val binne die Kaapse Wynland Onderswysdistrik. Met die seleksie van skole is gepoog om minstens ses skole uit verskillende onderwyskringe te gebruik vir dié navorsing. Twee beginnerprinsipale het ongelukkig onttrek en daarom is net vier primêre skole gebruik vir dié studie. Die werwing van ander beginnerprinsipale, tydens veldwerk, was onmoontlik omdat die onderwysdepartement slegs 'n sekere tyd van die akademiese skooljaar onderhoude en besoeke vir navorsing by skole toelaat. Die onttrekking van die prinsipale was ook voor die Junie eksamens, 'n kritieke tyd van die skooljaar waar prinsipale hul hande vol het met logistiese relings vir die middeljaar eksamen. Beginnerprinsipale in die Kaapse Wynland is ook beperk en nuwe permanente aanstellings sal eers weer in 2017 geskied.

Die skole strek oor drie onderwyskringe in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik. Die skole verskil in terme van gradering (bv.P1–P4), leerdertal, opvoeders, soort gemeenskap en geografiese ligging. Die skool met die kleinste leerdertal van 138 leerders, soos vir hierdie studie, word 'n P1 skool genoem en die skool met die grootste leerdertal van 1254 leerders word 'n P4 skool genoem. 'n P1 skool, het, as gevolg van sy leerdertal, geen ander bevorderingsposte as net die prinsipaalpos, terwyl 'n P4 skool oor 'n prinsipaal, twee adjunk-prinsipale en vyf departementshoofde beskik. Kortliks beteken dit dat die aantal leerders by die skool die gradering van die skool bepaal asook die aantal bevorderingsposte. Die gradering van 'n skool sal dan ook sy bestuurstruktuur ten opsigte van die kurrikulum beïnvloed. 'n P4 skool sal dus vyf of ses departementshoofde tot sy beskikking hê wat die bestuur van die kurrikulum (bv. grade, fases en leerareas) meer vaartbelyn en gespesialiseerd maak, terwyl die prinsipaal by 'n P1 skool vir alle bestuursfunksies verantwoordelik is, omdat so 'n tipe skool oor geen departements- en adjunkhoofde poste beskik nie.

Al vier skole se onderrigtaal is Afrikaans, alhoewel drie van die skole die afgelope vyf jaar immigrante leerders by hul skole aanvaar het. Mense elders van Afrika en oorsese lande kom vestig hulle in Suid-Afrika, opsoek na werks- en sakegeleenthede. Hul kinders word dan by skole in die gemeenskap ingeskryf ongeag die taal van onderrig van daardie skool. Hierdie leerders vorder nie volgens hul ouderdom nie, omdat dit tyd neem om 'n vreemde taal aan te leer, en word hulle in al die fases teruggehou wat weer die pas van onderrig vertraag en daarom die slaagpersentasie van 'n skool nadelig beïnvloed. Die ooreenstemmende kontekstuele faktore van hierdie skole, het in baie gevalle, beslis implikasies op onderwysvoorsiening en sal by die bespreking van die onderskeie skole en hul prinsipale uitgelig word. Eers sal die skool beskryf word na aanleiding van my besoek aan die skool en onderhoude met beginnerprinsipale, daarna volg 'n bespreking van die beginnerprinsipale. Die doel van die beskrywing van die skole is kortliks om 'n agtergrond te gee van die uitdagings waarmee die vier beginnerprinsipale, kort na hul eerste aanstelling, op 'n daaglikse basis, te doen het.

#### **4.2.1 Skool A**

Skool A is geleë in 'n dorpie wat oorwegend uit 'n Bruin gemeenskap bestaan, en staan ook bekend as 'n sendingdorp. 'n Sendingdorp word hoofsaaklik bestuur deur 'n afhanklike dorpsraad, terwyl die dominerende kerk 'n prominente rol speel in besluite rakende die dorpie. Kenmerkend van hierdie soort dorpie is die ryke geskiedenis en kultuur van die mense en die omgewing. Baie historiese geboue asook artefakte word hier aangestref en bewaar vir die nageslag. Ongeveer 96% van leerders se huistaal is Afrikaans, maar die skool se onderrigtaal vir almal is Afrikaans. Sedert die jaar 2000 is 'n paar Xhosa sprekende leerders en later immigrante leerders, hoofsaaklik van Zimbabwe by die skool ingeskryf. Hierdie leerders ontvang almal onderrig in Afrikaans, omdat die skool nie oor genoegsame fondse beskik om 'n engelsmedium klas in te stel en 'n Engelsprekende opvoeder aan te stel nie. Die skool se taalbeleid maak ook nie voorsiening vir dubbelmedium onderrig of onderrig in 'n derde taal

nie. Dit beteken dat leerders wat by die skool aansluit, verplig word om in 'n vreemde taal onderrig te kry. Dit weer beïnvloed leerderprestasie nadelig en maak dit ook vir die prinsipaal soms moeilik om met die ouers te kommunikeer of om ondersteuning aan hulle te bied.

Die groot getal leerders wat by die skool se voedingskema-kombuisie aanmeld, dui aan dat die gemeenskap rondom die skool nie in staat is om na die basiese behoeftes van sommige leerders om te sien nie. Van die probleme wat moontlik bydra tot dié tendens, is die feit dat ouers seisoenale werkers (werk slegs drie tot ses maande van die jaar) is en die afwesigheid van ouers, waar grootouers, familie, voogde of selfs vreemdelinge, soms sonder die nodige ondersteuning, vir die leerders verantwoordelik is. Ouers werk op naburige plase, dorpe en die stad om 'n inkomste te verdien en slaap oor op daardie plase en dorpe. By leerders van hierdie ouers is daar 'n gebrek aan emosionele ondersteuning en dit kan lei tot dissiplinêre probleme by die skool asook onderprestasie omdat daar weinig stimulasie by die huis is. Na die seisoenale werk, steun die meeste ouers op staatstoelae en vind hulle dit verskriklik moeilik met hul lae sosio-ekonomiese status, wat lei tot armoede. Verder moet ouers lang en ongereelde ure werk en word kinders soms sonder toesig gelaat, terwyl daar onvoldoende tyd is om leerders te help met lees en syfervaardigheidsaktiwiteite.

Skool A is 'n baie groot skool met 'n leerdertal van 1254, vanaf Graad R tot Graad sewe. Die personeel bestaan uit 36 personeellede waarvan een opvoeder deur die skool-beheerliggaam besoldig word. Daar is twee administratiewe personeellede en 4 algemene werkers. Die SBS bestaan uit die prinsipaal, twee adjunkhoofde en vyf departementshoofde. Dan het die skool 'n leerondersteuning-eenheid, wat na die behoeftes van leerders wat vanweë akademiese en fisiese gestremdheid nie in die skool se hoofstroom akkommodeer kan word nie, omsien. Hierdie eenheid word deur die eenheidbestuurder en haar assistent, onder toesig van die prinsipaal van dié skool, omgesien. Twaalf Leerders ontvang hier spesiale onderrig, alhoewel die behoefte waarskynlik heelwat groter is. Die gemiddelde ratio leerders per opvoeder in 'n klas is 38:1. Die leerdertal in die klasse wissel egter van 34 tot 48 leerders.

Die infrastruktuur van die skool lyk op die oog af netjies vir 'n gebou wat 52 jaar oud is. Die administratiewe gebou, met spesifieke verwysing na die voorportaal, die hoof se kantoor en die twee administratiewe kantore vertoon nie netjies en georganiseerd nie. Die prinsipaal het verwys hierna en is vol planne vir die verbetering van administratiewe blok in 2017. Verder vertoon die 29 klaskamers en ander geboue netjies en dit is dus duidelik dat die gebou oor die jare goed onderhou is. Die skool het voldoende water en krane is eweredig regdeur die skoolgrond aangebring. Dit was opvallend dat die krane volgens die geskikte hoogte vir leerders in die spesifieke blok aangebring is. Daar is voldoende ablusie blokke vir Grade R tot 7 leerders beskikbaar. Die Graad R leerders se twee klaskamers is afgekamp van die res van die skool en hul toiletgeriewe is binne die klaskamers volgens 'n moderne konsep in die gebou ingerig. Die Grondslagfase (Gr. 1-3) het hul eie ablusie blok en die Graad vier tot sewes het hul eie ablusie blok.

Die leerders vaar gewoonlik goed in Skoolgebaseerde Assessering, maar hul uitslae in die Jaarlikse Nasionale Assessering is gemiddeld, en in die Diagnostiese toetsing (LITNUM) vir Graad drie en ses, van die WKOD, het die skool die afgelope drie jaar swak gevaar. Die prinsipaal is van mening dat die Skoolbeheerligaam (SBL) verteenwoordigend is van die verskillende vlakke van die gemeenskap en dat hulle as 'n span goed funksioneer.

#### 4.2.2 Skool B

Skool B is 'n dorpskool in 'n klein onderontwikkelde plattelandse dorpie. Vir 'n klein dorpie is die skoolterrein redelik groot. Die struktuur is 'n dubbelverdieping baksteen gebou met sy eie netbal- en 'n rugbyvelde, met skadubome aan twee kante van die rugbyveld. Die hoofingang van die skool vertoon absoluut netjies met nie 'n enkele graffiti daarop nie. Op sekere dele van die skoolmure is die alfabet en wiskundige terme en berekeninge soos die maaltafel en ander konsepte geverf. Daar is ook grondmerke met opvoedkundige speletjies en syfers oral te sien. Met my eerste besoek aan die skool, is die indruk by my geskep dat hierdie skool nie onder finansiële druk verkeer nie. Verlede jaar is 'n volledige, nuwe Graad R eenheid geopen, wat uit twee volledig toegeruste klaskamers, 'n kantoor, toiletgeriewe vir beide opvoeders en leerders en 'n pragtige speelgrond met baie opvoedkunde speelapparaat insluit, bestaan. Die speelgrond word verder ontwikkel en plaveiselpaadtyes sal vanaf die eenheid na die skoolgebou en uitgang van die skool aangelê word.

In die voorportaal is daar 'n stel rusbanke met pragtige potplantblomme. Teen die muur pryk spogfoto's van leerders met hul prestasies asook vorige en huidige personeellede met hul prinsipale. Aanwysings op die kennisgewingbord sluit inligting in soos periodes, toesighou gedurende pouses, die uitleg van die skool, asook 'n noodplan vir leerders en personeel in. Die prinsipaal se kantoor is ruim en skep die indruk van 'n organiseerde persoon se werkruimte, met meubels wat netjies gerangskik is. Sy deel my met trots mee dat die meubels in haar kantoor, ou meubels is wat sy laat herstel en restoureer het, daarom lyk dit soos nuwe meubels. Dieselfde netheid en presisie word in die res van die skool waargeneem met inligtingstekens wat op strategiese plekke aangebring is. Daar is wel herstelwerk aan die gebou nodig, maar dit is minimaal. Die skool het geen tekort aan infrastruktuur nie, intendeel nie alle klaskamers word benut nie. Die skool beskik oor 'n ruim rekenaarlokaal met internet geriewe en is aktief. Leerders vanaf grade een tot nege ontvang rekenaarklasse, volgens 'n rooster. Alhoewel die skool nie oor 'n saal beskik nie, word die skool se werksaamhede elke Maandag met 'n byeenkoms begin deurdat die prinsipaal die leerder tussen twee klaskamerblokke wat soos 'n vierkant vertoon, toespreek. Dié vierkant is so groot dat alle leerders vanaf Graad een tot Graad nege gemaklik hier kan inpas. Die skool bestaan uit 580 leerders en 18 personeellede, wat deur die onderwysdepartement aangestel en betaal word. Hierdie is 'n P3 skool, wat 'n leerdetal van meer as 300 leerders vereis, wat beteken die bevorderingsposte by die skool bestaan uit die prinsipaal, adjunk prinsipaal en drie departementshoofde.

Skool B is gegradeer as 'n kwantiel twee skool, wat beteken die skool word geklassifiseer as 'n geen-skoolfonds instansie. Die SBL het wel vyf jaar gelede 'n versoek tot die ouers gerig om 'n vrywillige bydrae van R100 per kind tot die skoolfonds te maak, en die prinsipaal is van mening dat 60 tot 70 % van die ouers hierdie vrywillige bydrae volledig betaal. Die grootste deel van die leerders bly in Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) huise. Daar is beperkte werksgeleenthede in die dorp en net soos die vorige skool is ouers aangewese op seisoenale werk op omliggende plase, dorpe en in die stad. 'n Voordeel van die dorp is die spoorwegstasie naby die woongebied en die werkers en gemeenskap kan gebruik maak van bus- en treinvervoer tussen dorpe in die rigting van Kaapstad en terug. Na seisoenale werk, is ouers afhanklik van slegs 'n staatstoelae. Alhoewel armoede 'n negatiewe impak op die opvoeding van leerders het, is ouers bereid om te betaal vir ekstra-kurrikulêre aktiwiteite soos sport en kultuur. Die oorgrote meerderheid van die ouers ondersteun al die skool se fondsinsamelingsprojekte. Hulle is ook betrokke by hul kinders se onderrig veral vanaf graad R tot drie. Die prinsipaal meen dié tendens kan toegeskryf word aan die feit dat die skool se huidige ouers leerders van die skool was en by haar en van die personeellede onderrig ontvang het. Die onderrigtaal is Afrikaans en volgens die prinsipaal vorder die leerders, met enkele uitsonderings, na wense. Hulle ervaar nie werklik uitdagings met immigrate leerders nie omdat dié van treinvervoer gebruik kan maak na 'n naburige informele nedersetting waar hulle kan skoolgaan. Leerders wat vir pre-graad R by die skool ingeskryf word, leer vining Afrikaans as onderrigtaal aan.

Die skool word finansieël ondersteun deur plase, fabriek en baie besighede wat op die Kaapstad spoorvervoer roete geleë is. Die Universiteit Stellenbosch in samewerking met 'n oorsese universiteit is betrokke by 'n korporatiewe projek naby die dorp en belê finansieël in die skool. 'n Groot vrugtefabriek net buite die dorp verskaf seisoenale werk aan baie werkers. Dit verseker dat die skool broodnodige fondse bekom vir instandhouding, kurrikulumontwikkeling, personeelontwikkeling, sport en kultuuraktiwiteite asook gemeenskapsopheffings programme.

Die gemeenskap word egter geteister met sosiale en maatskaplike probleme soos drank- en dwelmmisbruik en die skool se leerders word in hierdie probleem opgeneem. Die uitvalsyfer by die skool is daarom groot omdat baie leerders na voltooiing van Graad nege by die skool, weier om met bus- en treinvervoer na naburige skole te reis en van dié wat wel gaan, val 'n groot getal deurlopend uit. Daar is tog suksesverhale van leerders van die skool wat nou in die gemeenskap werk as opvoeders, polisiebeamptes, maatskaplike werkers, en ander beklee vername posisies elders.

#### **4.2.3 Skool C**

Hierdie skool is fisies op 'n plaas geleë. Die grond is geskenk deur die plaaseienaar, terwyl die Verenigde Gereformeerde Kerk (VGK) op die dorp die eienaar van die gebou is. Die skool is

opgerig voor die hewige aardbewing van 1969 wat verwoesting gesaai het in Tulbagh en omliggende dorpe. Die skool is geleë in die Witzenberg Munisipale distrik. Met sy opening, het die skool eers gefunksioneer met 'n prinsipaal, een opvoeder en 'n paar leerders van die omliggende plase, terwyl onderrig in 'n huis plaasgevind het. Die eienaars van die plase, die kerk en die onderwysdepartement het 'n vennootskap gesluit en die huidige struktuur opgerig met die nodige hulpbronne en ablusiegeriewe. Die skool het gegroei in leerdergetalle asook personeel. Hier is tans 235 leerders, sewe opvoeders, een administratiewe en een algemene werker. Aan die einde van die neegentiger jare het die leerdergetalle van die skool egter afgeneem asgevolg van die voltooiing van 'n behuisingprojek van die staat in die dorp, die Heropbou Ontwikkelingsprogram (HOP), wat lae koste behuising aan plaaswerkers verskaf het. Alhoewel baie ouers hul kinders in die dorpskool ingeskryf het, asgevolg van die afwesigheid van staatsbusvervoer na hierdie plaasskool, het hulle aanhou werk op die plase omdat werkseleenthede op die dorp skaars is.

Sedert 2005 het leerdergetalle skielik weer begin toeneem, vanweë 'n oorvol dorpskool. Busvervoer is deur die onderwysdepartement ingestel en leerders, hoofsaaklik van ouers wat op die plase werk, is vanaf die dorp na die skool vervoer. Die voordeel van hierdie busvervoer is dat ouers wat verkies het om op die plase aan te bly, se kinders ook nou van die busvervoer kon gebruik maak, waar hulle in die verlede lang afstande moes stap. Na die voltooiing van 'n tweede fase van die HOP-huise, het Xhosa sprekende en immigrante ouers ook hul kinders by die skool ingeskryf. Die skool se toelating- en taalbeleid maak nie voorsiening vir onderrig in dubbel medium en onderrig in 'n derde taal nie. Boonop maak die skool se leerdergetalle nie voorsiening vir een opvoeder vir elke graad nie. Die skool het dus 'n tekort aan opvoeders en is die skool verplig om multigraad onderrig te gee, aangesien daar nie fondse is vir die aanstel van 'n beheerliggaampos nie. Multigraad klasse kom daarop neer dat een opvoeder twee of in sommige gevalle drie grade in een klas, gelyktydig, moet onderrig. Die prinsipaal onderrig byvoorbeeld sekere vakke vir grade ses en sewe in 'n multigraadopset by die skool. Hierdie twee grade gekombineerd is altesaam 58 leerders in 'n klas. Hierdie tendens skep geweldige dissiplinêre probleme. Leerders wat in 'n vreemde taal onderrig ontvang, vind dit moeilik om die aanbieding van vakinhoud te verstaan, te lees en berekeninge te doen omdat hulle nie die konsepte begryp nie. Dit het ook 'n negatiewe impak op onderrig en leer, maar die ouers van hierdie leerders aanvaar dit so omdat hulle net hul kinders in 'n skool wil hê sodat hulle 'n mate van onderrig kan ontvang. Die leerders wat vanaf Graad R in die skool ingeskryf word, doen egter beter, en vaar in baie gevalle beter as die Afrikaanssprekende leerders.

Die skoolgemeenskap ervaar erge armoede en dit verhoed hulle om 'n betekenisvolle bydrae tot die skool te maak. Volgens die prinsipaal wend ouers weinig of in sommige gevalle, geen poging aan om hul kinders te ondersteun in aktiwiteite soos lees, storie vertel of speel met konsepte soos tel, kleur, name, ens.nie. Nog 'n groot probleem is dat sommige van die graad een leerders wat by die skool ingeskryf word, nie blootgestel was aan 'n kleuterskool of graad



R klas nie. Die opvoeders is goed gekwalifiseer terwyl die helfte baie jonk en gretig is om hulself te bewys. Die skool se dienstaat maak voorsiening vir net vyf opvoeders.

Sosio-ekonomiese probleme is ook nie hierdie landelike plaasgemeenskap gespaar nie. Baie van die skool se leerders lewe in moeilike omstandighede, soos blootstelling aan armoede, dwelmmisbruik en emosionele mishandeling. Die meeste gesinne leef onder die broodlyn en feitlik al die leerders ontvang 'n staatstoelae. Drankmisbruik oor naweke is 'n groot probleem wat bydra tot Fetale Alkohol Sindroom (FAS) leerders. Daar ontbreek gewilligheid by die plaaseienaars en- bestuurders om te belê in die skool in die vorm van sosiale opheffingsprogramme. Hulle fokus eerder op die hul boerdery, aldus die prinsipaal.

Die SBL funksioneer goed en ondersteun die skoolgemeenskap na die beste van hul vermoë met beperkte hulpbronne.

#### **4.2.4 SKOOL D**

Die infrastruktuur is nuut en maak 'n netjiese indruk. Die skool is begin 2015 geopen en is in die hart van 'n informele nedersetting geleë. Aan die eenkant van die skool is 'n woongebied, hoofsaaklik vir die Bruingemeenskap en aan die anderkant is 'n tradisionele "township" geleë. Die skool spog met 'n veeldoelige saal wat vir skool- sowel as kring- en distrikaktiwiteite soos opleidingkursusse vir opvoeders, SBL opleiding en hoofde vergaderings gebruik word. Dit is 'n modern dubbelverdieping gebou wat alle geriewe van sy soort insluit. Die elektroniese hekke by die ingang en die sekuriteitskantoortjie is bewyse dat veiligheid van almal op die skool prioriteit is. Die moontlikhede vir groei en verdere ontwikkeling van die skool is sigbaar waar werkers besig is met plaveiselwerk, en die aanplant van bome, en gras vir die sportveld asook die voltooiing van onafgehandelde projekte soos die rekenaarlokaal, wetenskaplaboratorium en biblioteek. Daar is duidelike bewyse van die stryd wat teen diefstal gevoer word waar swaar diefwering en staalhekke sekere dele van die skool afbaken, ten spyte daarvan dat die hele skool omhein is.

Met feitlik 80% van leerders wat in behuisingskemas rondom die skool woon, is die kwantielgradering van die skool 'n akkurate weerspieëling van die sosio-ekonomiese omstandighede van die omliggende gemeenskap met betrekking tot werksgeleenthede en armoede. Die skool is volgens die kwantielgradering 'n kwantiel 2-skool, wat beteken leerders hoef ook nie skoolfonds te betaal nie. Die skool het tans ongeveer 700 leerders waarvan ongeveer 500 gebruik maak van die voedingskema.

Die opvoeders is hoofsaaklik jong afgestudeerdes en hierdie opset bied aan hulle die geleentheid om met die skool te groei. Slegs die prinsipaal en sy SBS is ervare opvoeders. Die skool se dienstaat maak voorsiening vir 23 opvoeders.

Die prinsipaal sê hy wil die groei en ontwikkeling van die skool versnel en daarom het die SBL, 'n vrywillige jaarlikse bydrae van R500 per kind van die ouers gevra. Baie van die ouers wat nie die vergadering bygewoon het nie, het later daarteen kapsie gemaak. Dit gee mens 'n idee

van wat die denkwys van ouers is wie se kinders hierdie soort skole bywoon: hulle is van mening die skool is vir almal en alles verantwoordelik. Daarmee saam is die algemene betrokkenheid van die ouers by die skool nog minimaal, maar die prinsipaal meen dit sal mettertyd verbeter namate die skool groei.

Die leerders het in 2015, in die eerste bestaansjaar van die skool, goed gedoen in hul skoolgebaseerde assessering (SGA). Hulle het hierdie prestasie in die WKOD se diagnostiese LITNUM assessering voortgesit deurdat die graad drie en ses leerders ook goeie uitslae behaal het. Die prinsipaal sê hy het 'n LITNUM strategie in plek om leerderprestasie by die skool te verseker. Die skool maak van dubbelmedium onderrig gebruik, naamlik Afrikaans en Engels. Xhosaspreekende leerders ontvang onderrig in Engels, alhoewel daar van hierdie leerders is wat verkies om in Afrikaans onderrig te word. Die SBL verteenwoordig verskillende vlakke van die gemeenskap en volgens die prinsipaal funksioneer hulle goed as 'n span saam. Van die SBL lede is goed geletterd en beklee goeie posisies in die gemeenskap. Dit dra by tot ervaring en kennis en kan hulle oplossings van sosiale uitdagings en probleme wat die skoolgemeenskap ervaar vind, aangesien van hierdie persone gemeenskapleiers is en die gemeenskap op verskillende vlakke dien.

'n Beskrywing van die beginnerprinsipale as individuë word vervolgens gebied.

### **4.3 Beginnerprinsipale: Biologiese inligting**

Drie van die beginnerprinsipale het hul professionele onderwysloopbaan begin deur aan 'n onderwyskollege te studeer waar hulle 'n 3-jaar onderwysdiploma (OD 3) verwerf het, en in twee vakke gespesialiseer het. Een van die prinsipale het 'n Hoër Onderwys Diploma (HOD) aan 'n Universiteit voltooi. Geen van die prinsipale het die GOS-kwalifikasie voltooi nie, maar twee prinsipale het wel 'n graad in onderwysbestuur voltooi. GOS-opleiding kan moontlik vervang word deur ander bestuursopleiding of professionele ontwikkelingsgeleenthede, en daarom word elke prinsipaal individueel bespreek. Hierdeur word die agtergrond van die prinsipaal verduidelik deur te kyk na hul voorbereiding vir prinsipaalskap na aanleiding van hul ervaring as opvoeder en vordering na moontlike bevorderingsposte voordat hulle as prinsipaal aangestel is, sodat 'n beter begrip verkry kan word van hul algemene ervaring van die onderwys. Die oorweegde vir die beskrywing van die prinsipale is dus om 'n idee te verkry van hul voorbereiding vir die pos.

#### **4.3.1 Beginnerprinsipaal A**

Prinsipaal A het 24 jaar onderwys ervaring waarvan 22 jaar by skool A is. Hy het sy professionele loopbaan as opvoeder by 'n kollege begin en 'n 3 jaar Onderwysdiploma (OD3) in die Senior Primêre kategorie, in Wiskunde voltooi. Hy het voortgegaan om homself verder professioneel te ontwikkel deur 'n BEd Honneursgraad in Onderwysbestuur te verwerf. Hy het as opvoeder hoofsaaklik wiskunde aangebied, maar het ook ander vakke op versoek van die

prinsipaal aangebied. Prinsipaal A is sedert 1 Januarie 2015 permanent aangestel, nadat hy vir 'n paar maande waargeneem het in die prinsipaalpos. Hy het nie deur die rangorde van skoolbestuur gegaan nie, deurdat hy vanaf posvlak 1 opvoeder na adjunk prinsipaal bevorder is, dus na posvlak 3. Hy het dus nie ervaring as departementshoof met ander woorde posvlak 2, opgedoen nie. Ervaring in hierdie posvlak is baie belangrik en nodig omdat dit die platform skep vir werklike ontwikkelingsopleiding in kurrikulumleierskap en -bestuur. Jou departementshoof is eintlik jou kurrikulumspesialis in 'n vak, graad of fase en moet daarom omsien na die welstand van 'n spesifieke graad of fase. Na 'n jaar as adjunk prinsipaal is hy bevorder tot prinsipaal van die skool.

Volgens Prinsipaal A, het Meneer Y, die vorige skoolhoof, hom nie die geleentheid gegee in enige bevorderingposte nie. Volgens prinsipaal A, was Meneer Y van mening dat hy eers sekere praktiese vaardighede in skoolleierskap verwerf voordat hy vir bevordering oorweeg word. Na meneer Y afgetree het, is prinsipaal A bevorder tot adjunk- en toe prinsipaal. In hierdie geval mag dit wees dat die prinsipaal nie voldoende voorberei was nie, en daarom dit moeilik mag vind om die eise van 'n nuwe uitdagende betrekking te kan hanteer. Van Jaarsveld et al. (2015:107) verwys hierna en is van mening dat prinsipale in Suid-Afrika oor die algemeen onvoldoende voorberei word. In hierdie geval moet ook na die rol van die SBL en kringspanbestuurder wat die prinsipaal aanstel, gekyk word. Prinsipaal A het self hierna verwys en erken dat hy die bestuur van stelsels en prosesse, op 'n daaglikse basis, moeilik vind, maar dat hy die bestuurstake delegeer en op dié wyse die bestuur van die skool, volgens 'n deelnemende bestuurstyl, hanteer. Hy is bereid om te leer en maak gebruik van 'n buurskool se ervare prinsipaal, as mentor. Prinsipaal A is van mening dat hy baie leiding en ondersteuning, wat die vorige prinsipaal hom nie gebied het nie, benodig.

Die grootste uitdaging van prinsipaal A is die verbetering van die jaarlikse LITNUM assessering van die WKOD vir grade drie en ses. Die skoolgebaseerde assessering (SGA) is baie hoog, teenoor die LITNUM uitslae wat weer swak is. Met die aftrede van die vorige prinsipaal het die adjunkhoofde, een departementshoof asook kundige opvoeders, sommige met 40 jaar se ervaring by die skool, ook afgetree of bedank. Vyf jong, goed gekwalifiseerde afgestudeerdes het hulle in die begin van 2016 by die skool aangesluit wat kundigheid na die skool bring, en kan help om die kurrikulum uit te bou, mits hulle goeie ondersteuning kry, gementor en bestuur word.

Op 'n vraag of Prinsipaal A voldoende toegerus is met die nodige kennis en vaardighede om hierdie skool met 'n leerdertal van 1254 en 36 personeellede te kan lei en te bestuur, was sy antwoord: "die adjunk prinsipale wat nou by die skool aangesluit het, pas nou goed in by my bestuursplan". Dit is 'n aanduiding dat die arrivering van hierdie twee persone nodig was om hom te help met die lei en bestuur van die skool.

#### **4.3.2 Beginnerprinsipaal B**

Prinsipaal B is sedert 1 Julie 2015 permanent in die pos as prinsipaal aangestel, nadat sy vir byna een jaar in die pos waargeneem het. Sy bied Engels aan en is vir 30 jaar 'n opvoeder by dié skool. Sy het 'n HOD-kwalifikasie in Engels en het as opvoeder ook ander vakke aangebied, haarself bemagtig met leierskapprogramme en binne die skool se rangorde tot prinsipaal gevorder. Haar ervaring van 30 jaar by die skool en kennis van die breë gemeenskap, maak van haar die ideale persoon vir die pos omdat sy bekend is met die uitdagings en behoeftes van die skoolgemeenskap. Die huidige ouers van die skool, het dan ook as leerders by haar onderrig ontvang in veral Engels en is sy steeds aan hulle bekend as “Miss”. Sy en haar familie is betrokke in die gemeenskap, die mense het hoë agting vir haar en respekteer haar, en sy dwing gesag af by die skool. As vrou, in 'n leierskapposisie, voel sy sterk oor die ontwikkeling van vroue in bestuursposte en wil sy haar graag beywer vir gelyke geleenthede vir vrouens in hierdie soort leierskapposte.

Die prinsipaal is van mening dat sy baie blootstelling by die vorige prinsipaal gekry het en dat hy haar goed voorberei en ondersteun het: “Ek is verskriklik dankbaar vir die geleenthede wat Mnr X my gegee het deur die verloop van die jare”. Prinsipaal B is dus van mening dat sy voldoende voorberei is om die prinsipaalpos oor te neem en 'n sukses daarvan te kan maak. Sy het nie verder studeer nie, maar maak dit haar werk om gereeld leierskapprogramme en –seminare by te woon vir persoonlike ontwikkeling. Sy is nie vaardig met die rekenaar nie en het reeds 'n werkswinkel geïdentifiseer wat sy gaan bywoon om haar rekenaarvaardighede te verbeter. Sy het 'n ervare sekretaresse van die vorige prinsipaal, met jare se ervaring van skooladministrasie, ge-erf en die sekretaresse gee in die opsig baie leiding in die voltooiing van amptelike dokumentasie en ander administratiewe verantwoordelikhede.

Na 'n jaar in die pos, meen die prinsipaal sy het volle beheer oor die die skool, alhoewel baie administratiewe verantwoordelikhede asook finansies, 'n uitdaging bied. Die finansiële beampte doen goeie werk met die WKOD kasboek, maar die prinsipaal voel sy wil die optekening van alle finansiële transaksies goed verstaan sodat sy self begrotingsbeheer kan uitoefen, en nie net op die advies van die finansiële beampte moet steun nie. Finansiële bestuur is volgens die PAM (1999:8-9), 'n uiters belang bestuursfunksie van die prinsipaal en is 'n groot uitdaging wat tyd neem om te bemeester. Sy erken: *“Ek sal graag meer opleiding hierin wil hê”*.

Die skool ervaar nie erge dissiplinêre probleme nie, omdat ouers baie betrokke is by die skool en omdat die prinsipaal feitlik elke leerder en hul ouers ken. Indien leerders hul nie kan gedra nie, laai sy hulle in haar motor en neem die kind sommer self na die ouer, al is dit ook na die ouers se werk. Hierdie optrede skrik leerders af, en beperk grootliks dissiplinêre probleme. 'n Groot uitdaging vir die prinsipaal is die groot getal afwesigheid van leerders gedurende winter maande, omdat baie leerders lang afstande vanaf plase stap na die skool. Leerders verloor waardevolle onderrigtyd en dit veroorsaak weer dat leerderprestasie in gedrang kom. 'n Nuwe tendens wat nou, volgens die prinsipaal, kop uitgesteek, is leerders wat na sjebeens gaan om te dans en sommige maak hul skuldig aan drankmisbruik, veral meisies in graad 8 en

9. Volgens die prinsipaal het sy nie beheer oor hierdie tendens nie, aangesien die leerders oor naweke in hul ouers se sorg is, maar dit het 'n impak op die dissipline en beeld van die skool en tree sy op deur die ouers in te lig en dan eis sy optrede van die ouers.

Die rol wat samewerking in die bestuur van 'n skool speel, is vir die prinsipaal van uiterste belang. Sy moedig spanwerk aan vir alle grade, fases asook die SBS. Sy is van mening "*niemand van ons hier maak hul eie goed nie, ons erken mekaar en werk met mekaar saam*". Volgens die prinsipaal funksioneer die SBS goed en ondersteun hulle haar en weet hulle wat is die verwagtinge. Leerderprestasie is nie onderhandelbaar nie daarom weet die SBS dat net goeie leerderprestasie haar gelukking sal hou. Die skool vaar tans gemiddeld in die jaarlikse WKOD LITNUM assessering, maar die skool het 'n intervensie plan om die uitslae te verbeter. Die ouers en beheerliggaam ondersteun haar en alle betrokkenes help om moontlike probleme wat hulle mag ondervind, op te los.

### 4.3.3 Beginnerprinsipaal C

Prinsipaal C het drie jaar gelede by die skool aangesluit, nadat hy 'n departementshoof betrekking aanvaar het. Die skool se leerdertal van 235 leerders maak voorsiening vir twee een bevorderingsposte, naamlik departementshoof en die prinsipaal. Volgens die prinsipaal kan nog 'n departementshoof mettertyd aangestel word, mits die leerdertal dit regverdig. Die prinsipaal beklee nou die pos vir meer as twee jaar.

Hy het sy professionele loopbaan begin nadat hy 'n 3 jaar Onderwysdiploma (OD3) aan 'n kollege verwerf het. Hy het daarna 'n GOS-kwalifikasie in Tegnologie verwerf. Hy het geen formele bestuurskwalifikasies bekom nie, maar homself ontwikkel deur verskeie kort leierskap kursusse te voltooi. Hy is nie van voorneme om homself verder te bekwaam deur enige verdere formele kursusse te doen nie, aangesien hy voel dat die ervaring van 24 jaar in die onderwys en as opvoeder by verskillende skole hom van genoegsame ervaring verseker.

Die grootste uitdaging vir prinsipaal C is die multigraad onderrig waarby hy betrokke is en die feit dat hy voltyds klas gee. Slegs die intermediêre en senior fase ontvang multigraad onderrig. Die prinsipaal voel multigraad onderrig is nie geskik vir grondslagfase onderrig nie en is van mening dat die fondasie van hierdie grade stewig gelê behoort te word, vir die verdere ontwikkeling van leerders. Die prinsipaal is basies vanaf 8h00 die oggend tot 14h00 'n opvoeder en kan hy eers aan administratiewe take aandag gee nadat die leerders verdaag het. Die onverwagte take wat egter op sy tafel beland, besoeke van ouers tydens lesure en dissiplinêre probleme werk negatief in op sy bestuurstake. Hy som dit so op: *Mnr dit is die veranderlikes waaroor ek geen beheer het nie, ek doen maar die beste met beperkte middele*". Die probleem met hierdie tendens is dat die leerders daaronder lei, want hulle word soms sonder toesig gelaat. Hulle verloor waardevolle onderrigtyd en dit skep ook dissiplinêre probleme. Op 'n vraag waarom die Onderwysdepartement nie 'n ekstra opvoeder aan die skool voorsien nie, is sy antwoord: *"Mnr ek haal dit al die afgelope twee jaar en tydens die kringbestuurder se besoek aan die skool, op. Hy weet van die probleme, maar sê ek moet dit*

*self bestuur*". Die prinsipaal is nietemin optimisties en meen dat hy voldoende toegerus is om die kurrikulum suksesvol te bestuur.

Nog 'n probleem wat die prinsipaal ondervind is die laatkommery en afwesigheid van leerders gedurende die wintermaande. Leerders wat nie van busvervoer gebruik maak, stap lang afstande vanaf die plase. Die prinsipaal is ook bekommerd want, net soos by ander skole, ondervind hy 'n toename in ouers wat nie die waarde van onderrig by hul kinders tuisbring nie, sodat hy in die skool met leerders sit wat net skool toe kom om die dag om te kry. 'n Ander probleem wat hy ondervind is dat ouers nie hul kinders kan help met huiswerk nie, eerstens as gevolg van hul lae geletterdheidsvlakke en tweedens, omdat hulle soggens vroeg die huis verlaat om te werk en saans weer laat by die huis kom. Seisoentyd, wanneer die werk op die plase druk is, kommunikeer ouers feitlik nie met hul kinders nie, en in hierdie tyd doen kinders feitlik geen huiswerk nie, want ouers moedig hulle nie aan nie. Dus daarom dat die leerders se geletterdheids- en gesyferdheidsvlakke so laag is. *"Dit striem die onderrig en leerproses by die skool mnr"*, sê hy moedig.

Prinsipaal C het 'n passie vir sy werk en het baie empatie met die leerders en die breë skoolgemeenskap en verseker my dat hy gretig is om 'n verskil te maak in hierdie plaasgemeenskap.

#### **4.3.4 Beginnerprinsipaal D**

Prinsipaal D was vir meer as tien jaar adjunk prinsipaal van 'n vooraanstaande voormalige model C skool waaruit hy baie geleer het, veral wat leerderprestasie, leierskapsvaardighede en professionele ontwikkeling, betref. Hy is 1 Julie 2015, as prinsipaal van 'n nuwe skool (Skool D) aangestel. Die prinsipaal het 24 jaar onderwyservaring. Hy het sy professionele onderwysloopbaan begin nadat hy 'n 3 jaar Onderwysdiploma (OD3) verwerf het, maar het hom verder bekwaam deur 'n BTEch Onderwysbestuur te bekom. Hy reken *"die graad in Onderwysbestuur het my baie gehelp toe ek die pos as adjunk prinsipaal gekry het. Ek het toe 'n geleentheid gekry om die teorie prakties toe te pas"*. Hy het hom verder selfverryk deur aan verskeie POP'e deel te neem en sê hy is baie dankbaar vir die geleenthede wat die vorige skool en prinsipaal aan hom gebied het. Wat vir prinsipaal D van die meeste waarde was ter voorbereiding vir sy pos as prinsipaal, was die leiding en ondersteuning wat die vorige hoof en SBL hom gebied het. Hy is baie positief en kom selfverseker voor en voel dat hy voldoende voorberei is om die leierskap van 'n nuwe skool te kon oorneem as prinsipaal, maar hy erken dat dit uitdagings aan hom sal bied.

Die prinsipaal se kennis van die kurrikulum is uitsonderlik. Dit is duidelik dat die meer as 10 jaar, as adjunk prinsipaal by die vorige skool, hom gebrei het in alle fassete van skoolleierskap en -bestuur. Sy benadering ten opsigte van kurrikulumbestuur verskil van die drie ander beginnerprinsipale wat vir hierdie studie gebruik is. Hy glo sy departementshoofde is die kurrikulumspecialiste in hul grade, fases of vakke, daarom delegeer hy met volmag hierdie verantwoordelikhede aan hulle. Hy som dit so op: *"Kyk ek het aan die begin vir hulle gesê: julle*

*is die kundiges, daarom verwag ek van julle om die beste te wees op julle gebied*". Met hierdie benadering kry hy die beste resultate uit hulle, want nou is dit asof hulle teen mekaar kompeteer. Hulle werk is van hoogstaande gehalte en hulle laat hul stemme hoor. Die prinsipaal hou weeklikse kurrikulumvergaderings waar hulle hom ophoogte hou oor die vordering wat gemaak word, en hy sal dan hier-en-daar aanpassings maak indien nodig. Inplaas daarvan dat hy of die adjunk prinsipaal, kwartaalike kurrikulumverslae self opstel laat hy dit aan hulle oor, op hierdie manier kry hy hulle insae en menings en dit gee hom insae van hul denke en opinies, wat betref onderrig en leer.

Prinsipaal D werk met 'n baie jong personeel. Net sy bestuurspan is ervare opvoeders en is van ander skole gewerf deur die kringbestuurspan. Die prinsipaal verduidelik en sê *"ek het die voordeel om hierdie jong afgestudeerdes te brei na my hand"*, met ander woorde hy wil sien dat hulle uitstekend ontwikkel, deur 'n mentor vir hulle te wees. Hul professionele ontwikkeling sal tot gevolg hê dat kurrikulumimplementering na wense is en dit sal weer goeie leerderprestasie vir die skool tot gevolg hê. Hierdie verantwoordelikheid van die prinsipaal kom ooreen met die hedendaagse voorgestelde lys van verpligtinge soos bespreek deur Hoadley et al. (2008:145) en Die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DBO 2015).

Een van die grootste probleme wat prinsipaal D op 'n daaglikse basis mee te doen kry, hou verband met ouers se gebrek aan betrokkenheid by hul kinders se leer. Daar is 'n tendens dat ouers versuim om leerders met huiswerk te help, veral leerders in die grondslagfase. Die prinsipaal sê: *"ek sal graag wil sien dat ouers vir hul kinders lees, stories vertel en speel met konsepte soos tel, kleur, reken, ens., maar min ouer doen dit en dit doen afbreek aan wat ons hier by die skool wil bereik"*.

Alhoewel die skool in die hart van 'n nedersetting geleë is, ondervind die prinsipaal nie eindelijk dissiplinêre probleme nie. Indien wel, verwyder hy daardie leerders onmiddellik, maar gee hulle tog die geleentheid om voort te gaan met onderrig iewers elders onder strengere toesig. Hulle word later, na die afkoelperiode, weer teruggeplaas na hul klasse. Die prinsipaal sê dit gee die opvoeders geleentheid om voort te gaan met onderrig, eerder as om hul tyd te mors op die dissiplinering van leerders.

Prinsipaal D verstaan die agtergrond en omstandighede van die leerders en hul ouers en stel hom beskikbaar vir wanneer dit die ouers ook al pas om hulle van hulp te wees. Dit is duidelik dat prinsipaal D toegerus is vir die daaglikse uitdagings wat hierdie pos aan hom en sy personeel bied. My mening is dat die skool kan groei tot 'n juweel in die gemeenskap.

In hierdie afdeling is relevante inligting oor die skole, beginnerprinsipale, leeders, gemeenskappe, ouerbetrokkenheid sowel die SBL verskaf om agtergrond te gee oor die konteks waarbinne die prinsipale funksioneer. Daarna is die hoofde individueel bespreek met die klem op hoe hulle op 'n daaglikse wyse funksioneer om hul rol as prinsipaal te vervul en met spesifieke verwysing na die bestuur van onderrig en leer asook die probleme en behoeftes wat hulle daarmee ervaar. Vervolgens word die data wat gekonstrueer is uit die

onderhoude gebruik om die vier subvrae te beantwoord wat direk verband hou met die hoofnavorsingsvraag: Wat is die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur?

#### **4.4 Bespreking van data om die subvrae te beantwoord.**

Die data sal in drie temas aangebied word. Alvorens die temas bespreek word om die data te analiseer, word die fokus op die verhouding tussen die subvrae en die temas beklemtoon. Die rede vir die onderskeid tussen subvrae en temas hang saam met die aard van die data, en die feit dat daar onder andere gebruik gemaak word van semi-gestruktureerde onderhoude waar die beginnerprinsipaal sy of haar hul storie vertel, deur die vrae te beantwoord en toegelaat word om binne perke daarop uit te brei. Die data word dan geïnkorporeer by die gekose temas. Deur die ontleding van die data met behulp van die gekose temas, word beoog om in hoofstuk 6 tot 'n gevolgtrekking te kom met die doel om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord.

Die eerste tema handel oor die leierskap en bestuursvaardigheid van die beginnerprinsipaal in die lei en bestuur van die kurrikulum, te midde van al sy ander verantwoordelikhede. Die doel van die onderhoudskedule was om deur middel van die dataïmsamelingsproses inligting in te samel oor die moontlike persepsies, begrip en ervaring van hul funksies as kurrikulumbestuurders. Die aanvanklike idee was om skole met mekaar te vergelyk, maar na die generering van die data, het dit duidelik geword dat dit nie gepas sal wees vir hierdie studie nie, as gevolg van die uniekheid van die skole. Die data word dus aangebied op 'n geïntegreerde wyse.

Die tweede tema fokus op uitdagings, probleme en behoeftes wat beginnerprinsipale ervaar. Eerstens word die uitdagings en behoeftes wat hulle as individu, op 'n daaglikse basis ervaar bespreek en daarna die probleme wat ontstaan met die bestuur van die kurrikulum. Die soorte probleme en behoeftes wat ervaar word, dui weereens aan dat prinsipale dit verskillend ervaar, en toon aan dat skole uniek is en daarom sal die uitdagings en behoeftes van skole asook die beginnerprinsipale verskil. Hierdie tema word aangebied uit die data wat hoofsaaklik uit die subvrae (Bylae A), B2 en B3 kom.

Laastens word komponente van voorbereiding, professionele ontwikkeling en ondersteuning aan prinsipale bespreek. Met tema drie word die vier prinsipale se menings oor die moontlikhede van voorbereiding, voortdurende ontwikkeling en ondersteuning van hulle verantwoordelikhede as prinsipaal van 'n skool bespreek.

Vervolgens word die werking tussen die subvrae en temas uiteengesit:

##### **4.4.1 Werking van subvrae en temas**

Hierdie onderafdeling behels 'n verduideliking van hoe die drie geïntegreerde temas die vier subvrae beantwoord.



Die subvrae bestaan uit die volgende:

- Hoe lei en bestuur die prinsipale die kurrikulum by hulle skool?
- Watter uitdagings en behoeftes ervaar beginnerprinsipale op 'n daaglikse basis, in primêre skole?
- Watter probleme ontstaan met die bestuur van die kurrikulum?
- Watter tipe ondersteuning aangaande die kurrikulum benodig prinsipale?

Die drie temas wat gebruik word, is:

Tema 1: Leierskap- en bestuursvaardighede

Tema 2: Uitdagings, probleme en behoeftes

Tema 3: Professionele ontwikkeling

Die eerste subvraag word onder tema een bespreek. Die prinsipale se kennis, vaardighede en ervaring van prinsipaalskap word bespreek. Die mate van in beheer wees met spesifieke verwysing na effektiewe kurrikulumbestuur of nie, sal deur middel van hulle response op die vrae, na vore kom. Met die tweede tema, die uitdagings, probleme en behoeftes wat die beginnerprinsipaal ervaar in die bestuur van die kurrikulum, word uitgebrei wat betref die antwoorde op subvrae twee en drie en hul vermoë om die probleme suksesvol aan te spreek sodat die funksionaliteit van die skool nie ingedrang kom nie. Met kennis oor probleme wat mag ontstaan in die bestuur van die kurrikulum en behoeftes van beginnerprinsipale, wat vervat is in die literatuur, behoort die bevindinge hierdie subvrae te beantwoord.

Subvraag vier handel oor die ondersteuning wat beginnerprinsipale meen hul behoort te ontvang en skakel direk met tema 3. Tema 3 fokus dus op die komponent wat die prinsipale graag ingesluit sou wou hê as deel van die Onderwysdepartement se deurlopende ontwikkelingsprogram vir beginnerprinsipale, maar ook die prinsipale se eie inisiatiewe wat betref persoonlike ontwikkeling.

Daar word deurgaans verwys na die onderhoud-data en data van die bestudeerde dokumente wat die moontlike bekwaamheid, of nie, van die prinsipale sal uitlig. Die ontleding van die data onder hierdie drie temas, soos gekoppel aan die beantwoording van die subvrae, word gebruik om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord: Wat is die ervaring van beginnerprinsipale, na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur by hulle skole?

#### **4.4.2 Tema 1: Leierskap- en bestuursvaardighede**

Met hierdie tema wou ek vasstel of die beginnerprinsipaal, as kurrikulumleier en -bestuurder, weet en verstaan wat van hom of haar verwag word na aanleiding van sy of haar rol en leierskapfunksie binne kurrikulumontwikkeling. Van die vrae in die onderhoud wat in hierdie tema gebruik word, handel oor prinsipale se kwalifikasies, kennis, vaardighede, voorbereiding, benaderings, motivering asook alle positiewe steungewende bydraende

aspekte wat die beginnerprinsipaal instaat stel om sy leierskap in kurrikulumbestuur uit te voer en die waarneembare verskil wat dit in onderrig en leer by die skool maak.

Die ouderdom (tussen 45 en 53) van die beginnerprinsipale kan moontlik op 'n konserwatiewe benadering van kurrikulumbestuur en siening van die KABV (huidige kurrikulum) dui aangesien hulle opleiding lank gelede plaasgevind het. Geeneen van die prinsipale het die afgelope 10 jaar 'n formele kwalifikasie verwerf nie, maar het wel kort induksie kursusse voltooi. Een prinsipaal het geen nagraadse kwalifikasie voltooi nie en 'n ander een het wel 'n GOS-kwalifikasie verwerf, maar in kurrikulum [tegnologie]. Die ander twee prinsipale het wel verdere formele kwalifikasies in onderwysbestuur verwerf, maar meer as tien jaar gelede. Vir Prinsipaal D was die tydsberekening perfek aangesien hy na voltooiing van hierdie kwalifikasie die geleentheid gekry het om die verworwe kennis onmiddellik prakties toe te pas na hy as adjunk prinsipaal by 'n voormalige X-model C skool aangestel is. Hy reageer as volg: *"Ja ek voel dat my vorige studie van my B-Tech (Onderwysbestuur) bygedrae het tot my vorming"*. Prinsipaal A weer, het 'n Honneurs graad in onderwysbestuur verwerf, maar was egter vir 10 jaar daarna nog steeds 'n posvlak 1 opvoeder en het dus nie praktiese ervaring opgedoen in bestuur nie. Hierdie prinsipaal asook Prinsipale B en C mag dit moeilik vind om opvoeders met die metodiek en beginsel van KABV te ondersteun. Volgens Prinsipaal A *"...is Mnr X die kurrikulumhoof, maar is ek nog steeds die hoof van die skool en moet omsien na die core (kern) business (besigheid) van die skool"*. Dit bevestig die tendens, soos by baie ander skole ook, dat die kurrikulum eintlik deur iemand anders bestuur of gedryf word, omdat die prinsipaal moontlik nie kundig is nie. In teenstelling hiermee in dit moontlik dat die mate van ervaring van die prinsipaal in kurrikulumbestuur en –ontwikkeling die moontlike bestuur daarvan en besluitneming vergemaklik. Prinsipaal B het byvoorbeeld 30 jaar onderrig by haar skool en het lank as departementshoof gefunksioneer en later as adjunk prinsipaal en as sodanig behoort dit 'n positiewe bydraende faktor te wees as dit kom by bestuur en besluitneming. Sy reken *"...ek is dankbaar vir die geleentheid wat die vorige hoof aan my gebied het deur my toe te laat om sekere prosesse van die kurrikulum te bestuur"*. Sy reken *"dit maak die besluite wat geneem word soveel maklik omdat ek gelei word deur my ervaring"*.

Drie uit die vier beginnerprinsipale het dit oënskynlik moeilik gevind om die term "kurrikulumleierskap en -bestuur" te verduidelik. Eintlik sê die PAM, wat die ankerdokument is waar die take van die prinsipaal beskryf word baie min oor kurrikulumleierskap en –bestuur. Die PAM gebruik die terme onderrig en leer en word kurrikulumleierskap en –bestuur nie eers genoem nie. Twee van die prinsipale meen die departementshoofde, wat bygestaan word deur die vakhoofde moet leiding neem ten opsigte van kurrikulumbestuur. Dit beteken hulle is verantwoordelik vir die welstand van 'n vak, graad of fase. Een van die prinsipale steun weer hoofsaaklik op sy adjunk prinsipaal om die kurrikulum te dryf, terwyl een verkies om self aktief betrokke te wees by die bestuur daarvan. Die response toon aan dat daar by van die beginnerprinsipale onsekerheid bestaan oor hoe hulle eintlik met kurrikulumleierskap en –bestuur moet omgaan. Hulle intrepeteer die PAM (1999:8-9) wat onderrig en leer as een van die 6 take van 'n prinsipaal, in die bestuur van 'n skool beskryf, verskillend, daarom hanteer

hulle kurrikulumleierskap en -bestuur ook verskillend by hul skole. Dit wil tog voorkom asof al die prinsipale begryp dat hul rol as kurrikulumleier en -bestuurders nie net toesighoudend of bestuurmatig van aard is nie, maar dat daar definitief 'n leierskap- en bestuursfunksie betrokke is.

Reaksie op die vraag of hulle voldoende tyd aan kurrikulumbestuur bestee, veral ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, nieteenstaande hul ander verpligtinge, was al die prinsipale eens dat dit 'n reuse taak is, en dit deeglike beplanning en samewerking verg. Prinsipaal C meen *"...dus maar 'n groot gesukkel hierso"*. Hierdie prinsipaal gee multigraadonderrig vir grade 6 en 7, is 'n voltydse opvoeder én is die kurrikulumbestuurder. Volgens die PAM (1999, 8-9), is alle prinsipale verplig om minstens 10% van die skooldag, onderrig te gee. Hy gee 100% onderrig en is eers werklik prinsipaal na die leerders om 14h00 die skool verlaat. Wat hierdie prinsipaal se taak nog verder bemoeilik is die afwesigheid van die nodige bestuursstrukture, soos dit by hoofstroomskole voorkom, waarin hy moet funksioneer. *"Daar is nie regtig strukture nie. Daar is wel graad- en vakhoofde wat maar hul eie ding moet doen in hierdie moeilike multigraad opset"*, sê hy moedig. Graad- en vakhoofde, in hierdie soort skole kan nie eintlik leierskap toon nie, aangesien daar slegs een opvoeder in 'n graad is wat alle vakke moet aanbied, en een vakhoof, byvoorbeeld Wiskunde vakhoof wat na die vak in verskillende fases moet omsien, maar nie altyd oor die nodige kundigheid beskik en soms nie tyd daarvoor het nie. Vir Prinsipaal D is sy departementshoofde die kurrikulumspesialiste en delegeer hy aan hulle hierdie funksie met volmag. Hy verduidelik soos volg: *"In die eerste plek het ek die departementshoof se rol heeltemal verander waaraan baie ander skole gewoon is. Hy of sy is my opvoedkundige spesialis. En omdat hulle die opvoedkundige spesialis is, is hulle my eerste linie van kurrikulumdryf so hy of sy moet goed onderlê wees. Hulle moet weet waarvan hulle praat daarom het ek dit gedelegeer met volmag"*. Hierdie benadering, volgens hom, lewer die nodige resultate. Volgens hom is die departementshoofde ten volle verantwoordelik vir bestuurstake soos eksamens, formele assesserings, vergaderings, implementering van beleide, ens. en rapporteer hulle net aan hom wat die proses weer verder bestuur. Prinsipaal B is aktief betrokke en dryf self die kurrikulum en reken *"...die enigste manier om die kurrikulum weer tot sy reg te laat kom, is as ek hands-on betrokke is"*. Alhoewel sy 'n Senior fase spesialisopvoeder is gee sy baie aandag aan die grondslagfase want sy meen *"dus vir my belangrik dat die hoekstene [verwysend na grade R en 1] stewig gelê word"*.

Die tydsbestuur en benadering van die kurrikulum van al vier prinsipale verskil. Prinsipaal C word geforseer om 'n spesifieke benadering te volg asgevolg van die multigraadopset en die gebrek aan nodige ondersteuningstrukture. Die multigraad metodologie per se, bied alreeds 'n geweldige uitdaging aan onderrig en leer. Dit is moeiliker om dit te onderrig, aangesien dit net onmoontlik is om die voorgeskrewe aantal ure per dag, aan 'n vak te bestee. Dit is nog moeiliker om dit te bestuur, hier is my punt: Met twee grade wat gelyktydig deur die prinsipaal en ander opvoeders in een klas onderrig word, beteken dat dit onmoontlik is om op een skooldag die voorgeskrewe onderrigtyd aan twee grade in daardie betrokke klaskamer af te staan. *"Hoe kry jy dit reg mnr?"*, vra hy aan my. Prinsipaal D volg 'n benadering wat moontlik

nie by tradisioneel voorheenbenadeelde skole, gevolg word nie. Hy het met volmag hierdie funksie aan sy departementshoofde gedelegeer waar hy vergaderings of gesprekke weekliks met hulle hou of soos die tyd dit toelaat. Die verslae van die departementshoofde aan hom hou hom op hoogte en hy bestuur dit dan weer daarvandaan. Hierdie benadering is volgens hom, 'n gebalanseerde verspreiding van werk en bied aan opvoeders die geleentheid om kundiges op hul gebied te word asook om hulself verder in die kurrikulum te ontwikkel, terwyl die prinsipaal as mentor vir hulle optree.

Op die vraag, wat hul rol is in die bestuur van die kurrikulum, verduidelik Prinsipaal C as volg: *"Ek is basies vir alles en almal verantwoordelik wat die kurrikulum betref. Die opvoeders is baie gewillig om te help met admin-take, maar asgevolg van die multigraadklasse, weet ek hulle tyd is beperk en druk hulle om die kwartaal se werk afgehandel te kry. Ek verstaan dit en probeer hulle nie onnodig pla of bemoei met addisionele take nie"*. Prinsipaal C se bestuursrol is baie kompleks. Om 'n prinsipaal te wees by 'n multigraad plaasskool verg meer as net kennis van onderrig en leer, kwalifikasie en leierskapvaardighede. Dit vereis volgens die prinsipaal *"'n sisteem wat jy maar self in plek probeer sit sodat dit vir almal by die skool kan werk. Die WKOD kan jou nie daarmee help nie, want hulle weet nie hoe nie"*. Prinsipaal C moet dus omsien na, en leiding gee in lesbeplanning, moderering, assessering en alle ander aspekte van kurrikulumbestuur. Boonop moet hy ook toesien dat die volledige kurrikuluminhoud per kwartaal gedek word, teikens opgestel en behaal word, hou by sperdatums wat deur WKOD gestel word, daar volgens die beleide gewerk word, en opvoeders ondersteun en bemagtig word. Hy meen daar is *"te veel werk, met té min dae in 'n kwartaal met ook nog dinge soos vergaderings en werkswinkels"*. Prinsipaal D se rol in die bestuur van die kurrikulum som hy so op: *"Kurrikulum is mos ons kern besigheid by die skool en my rol by die bestuur van die kurrikulum, is om seker te maak daar word nie met kontaktyd gemors nie; ek maak seker dat die skool op tyd begin, onderwysers aan diens is en dat hulle die vakke aanbied waarin hulle studeer het"*. Prinsipaal D se bestuursrol verskil heeltemal van dié van Prinsipaal C. Soos genoem delegeer Prinsipaal D die bestuur en ontwikkeling van die kurrikulum met volmag aan sy departementshoofde en dit stel hom instaat om te fokus op sy ander verantwoordelikhede, wat natuurlik baie aandag vereis aangesien dit nog 'n nuwe skool is. Nietemin meen prinsipaal D dat hy in volle beheer is van die kurrikulum en dat hy nou saamwerk met sy kurrikulumspesialiste en weet waarheen hulle skool oppad is met die kurrikulum.

Prinsipaal A bestuur 'n groot skool met 'n leedertal van 1254 leerders en verduidelik sy rol in die bestuur van die kurrikulum as hy sê: *"Ons is 'n groot skool met twee adjunkte wat uitsluitlik fokus op die kurrikulum, finansies en dissipline van leerders. Dit onthef my beslis nie van my plig om toe te sien dat beide die kurrikulum en administrasie gesond is nie."* Vir hierdie prinsipaal is die tyd wat aan die kurrikulum afgestaan word, ook ononderhandelbaar en moet daar soveel moontlik gehou word by die voorgeskrewe tyd per dag of week vir onderrig. Hy verduidelik *"...ek moet omsien na die tyd wat afgestaan word aan onderrig en ...daar gemeet word of die kurrikulum suksesvol deliver (gelewer) word"*. Prinsipaal B volg dieselfde benadering as prinsipaal C, met dié verskil dat sy dit so verkies, alhoewel sy haar

departementshoofde asook die adjunk prinsipaal tot haar beskikking het. Sy verduidelik haar benadering soos volg: *“...en beteken nie ek doen fisies alles nie, ek is net betrokke by alle aspekte van die kurrikulum”*. Haar 30 jaar ervaring van onderrig by die skool, asook die feit dat sy as departementshoof al die kurrikulumveranderinge in Suid-Afrika mee gemaak het, stel haar in staat om goeie leiding aan haar opvoeders en huidige departementshoofde te gee. Haar personeel weet presies wat die verwagtinge is, sy stel die standaard, en gee die nodige leiding om die daargestelde teikens te bereik.

Prinsipaal A, B en D se verantwoordelikhede kom ooreen met die hedendaagse voorgestelde lys van verpligtinge soos bespreek deur Hoadley et al. (2008:145). Prinsipaal C se verantwoordelikhede kan ook volgens die lys geklassifiseer word, maar is meer kompleks omdat die multigraad opset die prinsipaal verplig om af te wyk van die normale tendens van bestuur en hy eintlik verplig word om ‘n sisteem te volg, wat hy glo werk en nie noodwendig amptelik deur onderwysstrukture goedgekeur is nie.

Op die vraag of hulle genoeg deur die SBS ondersteun word, reken Prinsipaal A *“...dat daar voorheen van hierdie mense nie werklik iets verwag was om te doen nie. Hulle het selfs nie pligstate gehad nie. So dit is nou ‘n proses om vir die SBS om te laat besef wat hulle pligte is, so ook die graad- en vakhoofde”*. Volgens Prinsipaal A het Mnr X, die vorige prinsipaal, feitlik alles self gedoen en het die SBS, nadat hy aangestel is, nie werklik hul bestuurspligte geken en nagekom nie, omdat hulle onseker was wat om te doen, en dit tans die bestuur daarvan bemoeilik. Hy meen die situasie is besig om te verander en *“word ek genoegsaam deur die SBS ondersteun, ...ek sou sê ja, wat binne hul vermoë is”*. Die prinsipaal verwys na ‘n beplanningsboek wat die skool in die begin van die jaar opgestel het waarin die pligte van opvoeders in ‘n administratiewe hoedanigheid, uiteengesit is. Elke opvoeder is in besit van so ‘n inligtingsdokument wat dien as handleiding wat betref algemene verantwoordelikhede. Die prinsipaal is van mening dat die SBS lojaal en bereid is om hard te werk, *“...maar daar is nog ‘n mate van onkunde rondom die posisies en dit is daaraan wat ons nou werk”*.

Prinsipaal B is van mening dat sy goed deur die SBS ondersteun word, alhoewel sy sê dat sy genoodsaak was om aanpassings te maak, wat eers deur van die opvoeders verwerk moes word. Sy verduidelik dat *“ek dit al by Mnr Y, die vorige prinsipaal voorgestel het, maar nou kry ek die geleentheid om dit te implementeer en die opvoeders mettertyd sien dat dit vir hulle, maar ook vir die skool in geheel sal werk”*. Die skool het nuwe aanstellings gemaak in bevorderingsposte in onderskeidelik ‘n departementshoofpos op 1 Julie 2015, en ‘n adjunk prinsipaal aan die begin van 2016. Volgens die prinsipaal vertraag dit nie die pas van onderrig en leer nie, intendeel dit het ‘n positiewe impak op die bestuur van die kurrikulum, aangesien albei hierdie opvoeders jare se ervaring van onderrig by die skool het en ook met die opset van die skool bekend is. Die ondersteuningbasis, volgens haar *“is nou baie beter en meer gestruktureerd.”* Die skool het ‘n mengsel van ervare opvoeders en jong afgestudeerdes wat mekaar goed aanvul. Die ervare opvoeders *“help baie met die kurrikulum, deurdat hulle*

*leiding gee aan die beginneropvoeders wanneer ek nie by hulle kan uitkom nie*”, verduidelik sy.

Prinsipaal C bevestig dat daar nie eintlik strukture is en daar dus nie ‘n SBS funksioneer nie. Hy verduidelik die skool se opset soos volg: *“Ja en nee ...daar is nie regtig strukture in plek nie, want ek is voltyds opvoeder, departementshoof en prinsipaal. Die ondersteuning van my opvoeders is goed, daar is nie onnodige haakplekke nie...”* Alhoewel die skool nie tans oor enige permanente bevorderingsposte beskik nie, kan die prinsipaal altyd staatmaak op van sy personeel se samewerking. Indien hy hulle versoek om behulpsaam te wees in enige administratiewe take, is hulle meer as gewillig om dit vir hom te doen. Hy meen dit is ook ‘n geleentheid om hulle bloot te stel aan bestuurstake en ook om hulle sodoende te bemagtig. Hy verduidelik dat daar nie werklik geleentheid vir kapasiteitsbou is nie.

Prinsipaal D verduidelik dat die skool se SBS onervare is, maar wel ervare opvoeders is met 15 jaar en meer onderwyservaring. Volgens hom ontvang hy goeie ondersteuning en *“...is dit meest-al adviserend van aard ten opsigte van die leemtes wat ervaar word omdat hulle in die klasse is en nouer met die opvoeders saamwerk. Die leiding hang maar groot-en-deels van my af.”* Daar is ‘n gees van samewerking by die skool en dit komplimenter die prinsipaal se bestuursrol in die kurrikulum. Alhoewel die leiding in kurrikulumbestuur groot-en-deels van die prinsipaal kom, is hierdie jong SBS gretig om leiersrolle te vervul na gelang van die verwagting van die prinsipaal en is hulle gereed om ‘n impak te maak op kurrikulumbestuur.

Al die prinsipale kan steun op hul SBS, behalwe vir prinsipaal C waar daar nie regtig strukture bestaan en die prinsipaal maar meestal op homself aangewese is. Laasgenoemde prinsipaal is aangewese op die ondersteuning van die kringbestuurder en vakadviseurs, wat ook nie altyd antwoorde het vir multigraadonderrig nie. In Prinsipaal A se geval ondersteun die twee adjunk prinsipale hom met die bestuur van kurrikulumverwante sake, terwyl hy ook kan steun op sy departementshoofde, ten spyte van die feit dat hulle nog heelwat leiding benodig. Prinsipal B en D het tans jong onervare Skoolbestuurspanne, maar by beide skole heers ‘n gees van optimisme, samewerking en word beide prinsipale goed ondersteun. Albei prinsipale is goed geskool in die kurrikulum en kan met gesag leiding gee aan hul bestuurspanne en personeel.

Op die vraag hoe die prinsipale skakel met die Kringspanbestuurder, WKOD en Onderwysdistrik oor die ontwikkeling van die kurrikulum, meen hulle dat daar oor die algemeen goeie kommunikasie is, maar dat die ondersteuning aan hulle, oor die algemeen, veel te wense oorlaat. Tans vind daar ‘n herrangskikking in die onderwysdistrikte plaas en as gevolg daarvan is die poste van die Institusionele Inrigtingbestuurders (IBB) in die onderskeie kringe, middel 2015 afgeskaf en gaan die ondersteuning van die kringbestuurder aan die prinsipale, nou nog minder word, sodat van die prinsipale verwag word om meer te doen by die skole. Die uitbreiding van die prinsipale se bestuursverantwoordelikheid vind aansluiting soos dit in die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DBO 2015) gelys word. Die afskaffing van die IBB poste in die onderwyskringe, beteken dat die kringbestuurder nou alleen die skole moet diens sonder die hulp van sy twee IBB’s, soos dit aanvanklik was.

Prinsipaal C som dit so op: *“Die ondersteuning was vir my voldoende, nou word daar van ons vereis om nog meer te doen. Die probleem is dat mense wat voor staan ...nie die werklike probleem op grondvlak aanspreek nie, omdat hulle nie deel van die probleem in die skool is nie”*. Hierdie prinsipaal deel sy bekommernis oor die afwesigheid van ondersteuning aan prinsipale, en veral in landelike gebiede waar skole oor die algemeen, maar veral kleiner plaasskole, groot uitdagings ervaar.

Prinsipaal D meen weer *“...die ondersteuning van die kringbestuurder en vakadviseurs op hierdie stadium is redelik wat die kurrikulum aanbetref. Ek moedig my departementshoofde aan om gereeld met hulle [vakadviseurs] te skakel, want aan die einde van die dag is dit hulle[opvoeders] wat die kurrikulum dryf*. Die aandag van die kringbestuurder sal vanselfsprekend op die nuwe skool gerig wees, omdat die aanname gemaak kan word dat die skool meer ondersteuning nodig het as die ander skole in die kring. Die skool is ook naby ‘n onderwysdistrikkantoor geleë wat dit maklik en gerieflik maak om te besoek, terwyl prinsipaal C se skool afgeleë en fisies op ‘n plaas is.

Prinsipaal A en B huldig dieselfde mening as hulle saamstem dat die ondersteuning, voor die herrangskikking, baie beter was aswat hulle tans ontvang. Prinsipaal B klink baie ontsteld oor die verandering en reken dat *“met die IBB’s het ons darem gereeld per kwartaal ondersteuning ontvang, maar nou is hulle [IBB’s] uit die stelsel gehaal. Die kringbestuurder het nooit by ons uitgekóm nie, dus maar die IBB’s wat die werk gedoen het, terwyl ons net die kringbestuurder gesien het tydens hoofvergadering of dringende skoolbesoeke.”* Die respons van hierdie prinsipaal beteken dat sy nou eintlik met ‘n individu te doen gaan kry waar daar nog nie ‘n werksverhouding bestaan nie. Dit veroorsaak onstabieleit in die skool, kring, en distrik en hierdie verskynsel word so deur Prinsipaal A opgesom: *“Op hierdie oomblik weet almal nog nie lekker wat van hulle verwag word nie; wat gaan sy[prinsipaal] se plig en wat gaan hom[kringbestuurder] se pligte wees binne die nuwe opset. Ons voel-voel mekaar nog”*.

Daar word, na hulle eerste aanstelling, ondersteuning gegee aan beginnerprinsipale in die vorm van ‘n induksie opleidingsprogram indien daar ‘n sekere aantal persone beskikbaar is, vir die opleiding. Hierdie opleiding vind plaas by die KOLI, die WKOD se formele leierskap opleidingsentrum. Intussen word hulle, direk na hul aanstelling, deur besoeke aan die skool ondersteun en berus die onus by prinsipale om te vra vir opleiding in spesifieke areas van die kurrikulum of na gelang van hom of haar behoeftes. Dit is deur alle prinsipale bevestig dat daar wel ‘n mate van ondersteuning deur die onderwysdistrik en kring in die kurrikulum aangebied word. Dit is ook ‘n uitgemaakte saak dat daar nou meer druk op die prinsipaal uitgeoefen gaan word om meer pligte in ‘n korter tydspan af te handel.

Nie al die prinsipale kry ondersteuning van ervare kollegas nie. Prinsipaal A is van mening *“...hier baie goeie prinsipale rondom my is wat net ‘n telefoonoproep vër is”*. Hy erken dat dit moeilik was in die begin, veral toe hy waargeneem het as prinsipaal: *“Vir my op daardie stadium het dit gevoel iemand hou my aan my voete vas oor ‘n dam en hy maak sy hande oop en hy weet nie eers of ek kan swem nie..., ek het besef hier sal ek moet swem vir oorlewing”*.

Hy gesels graag met 'n kollegas van naburige skole en is ook gereeld in kontak met ander beginnerprinsipale om van hul ervaring te hoor. Hy sê dit maak 'n groot verskil as iemand net na jou luister en jy na hulle sonder dat aan mekaar advies gegee word. Prinsipaal D handhaaf 'n baie goeie verhouding met sy vorige prinsipaal. Hy verduidelik dat *“ons baie gesels oor sekere intervensie-planne of strategië wat ek kan volg om die kurrikulum by hierdie skool te kan verbeter om die skool te vat na hoër hoogtes*. Prinsipaal D meen sy vorige prinsipaal Mnr Y, het goeie leiding gegee oor beleid en strategië wat hy nou kan toepas. Prinsipaal B kry ook tans advies van haar vorige prinsipaal en skakel nie eintlik met ander ervare prinsipale wat nog in die stelsel is nie. Prinsipaal C het geskakel met 'n ervare kollega van 'n naburige hoërskool, maar meen *“ek kan nie werklik iets wysraak oor die bestuur van die kurrikulum nie, maar wel oor beleide en wetgewing”*. Hy sê hy het 'n behoefte om met prinsipale in sy dorp, waar daar baie multigraadskole is, te skakel. Intussen, sê hy *“gaan ons maar so voort en hoop ons getale[leerders] tel op sodat ons nog 'n opvoeder op ons dienstaat kan kry en hopelik multigraadonderrig uit kan fraseer”*.

Uit die response van die prinsipale is dit duidelik dat beginnerprinsipale moontlik nie almal kurrikulumkundiges is nie, hoofsaaklik omdat jy net op die vak of vakke wat jy aangebied het gekonsentreer het, en ook veral as jy nie op departementshoofvlak by kurrikulumbestuur betrokke was nie. Departementshoofde is jou kundiges en dryf die kurrikulum in hul onderskeie grade en fases, en hulle is ook jou eerste bevorderingsvlak waar jy werklik jou bestuursvaardighede aanleer en ten toon stel. Die ervare kollegas of afgetrede prinsipale soos in Prinsipaal B en C se geval, kan as mentors vir beginnerprinsipale optree deur ondersteuning aan hom of haar te gee om hulle toe te laat om as kurrikulumkundiges te ontwikkel. Al die prinsipale meen dat die induksieprogram vir beginnerprinsipale nie effektief aangebied word nie. Dit word net eenmalig aangebied met te veel inhoud op 'n slag. Daar is ook geen opvolgssessies en daar word ook geen terugvoering van beginnerprinsipale verwag nie.

Op die vraag wat hulle doen om opvoeders gedurigdeur te motiveer en om die veranderinge in die kurrikulum te implementeer, het prinsipaal A soos volg geantwoord *“...dat hulle aangemoedig word om hul kennis en vaardighede in hul vakgebied te verhoog deur werkwinkels en kursusse by te woon uit vrye wil”*. Hy meen weens die eise wat KABV aan opvoeders stel, die afstande na Hoër Onderwysinstellings, asook die afwesigheid van morele en finansiële steun van die staat, is opvoeders nie gretig om voort te gaan met verdere studie nie. Hy verwys na *“...die rekenaarkursus wat agt van ons opvoeders nou besig mee is, word deur die skool geborg. Dit is 'n manier om hulle te motiveer om hul eie onderrig - praktyke te verbeter”*. Hy meen al die jong afgestudeerdes is vol energie en is hulle gretig om hulself te verbeter, maar dat dit 'n stryd is om die ouer opvoeders te oorreed om hul verouderde onderwyspraktyke te hersien. Volgens prinsipaal B moedig sy veral opvoeders wat tale en Wiskunde aanbied om *“...hul vaardighede te verbeter deur elke tweede jaar 'n twee of drie weke kursus by die KOLI opleidingsentrum by te woon. Ek gaan ook en dit verryk my en gee my opsies met die onderrig van Engels”*. Sy sê dit is belangrik dat opvoeders op hoogte moet wees van kurrikulumverandering in byvoorbeeld beleid, beplanning, assessering,



monitering en tegnologie. Prinsipaal C is van mening dat sy opvoeders baie gemotiveerd voorkom omdat hulle nog beginneropvoeders is, en feitlik alles wil probeer om te kyk wat op die ou end vir hulle gepas sal wees. Hy sê *“ek gee hulle ruimte om binne perke innoverend te wees en as dinge vir hulle werk, laat ek hulle toe om dit te probeer en dan kyk ons wat is die uitkoms”*. Hy woon gereeld werkwinkels en kort kursusse by, maar plaas nie druk op sy opvoeders om dit ook by te woon nie. Hy meen sy opvoeders is gemotiveerd, maar maan dat hulle moet waak teen oorgerustheid sodat hulle nie agter raak deur hul eie onderrigpraktyke te verwaarloos nie. Vir Prinsipaal D moet sy entoesiasme en gemotiveerdheid aansteeklik wees by sy opvoeders. Hy verduidelik: *“kyk alles begin by my,...ek het geweet dat hierdie jongmense baie leiding nodig het. Die skool is nuut en hulle moet nou gestalte gee aan die skool. “So ...ja hulle word op hierdie manier gemotiveer. Dit is duidelik dat die prinsipaal se siening is dat jy as kurrikulumleier eers jouself moet motiveer alvorens jy ander kan motiveer. Prinsipaal D verduidelik dat “jy jou opvoeders kan motiveer deur uitruilings van goeie praktyke van ander skole of opvoeders”*. Hy brei uit en vertel my van die landwyse toer wat hy saam met die vorige skool se bestuurspan onderneem het. Hy sê: *“Mnr in daai week het ek dinge ervaar en geleer wat ek hier gaan toepas. Ek sal graag so ‘n toer met van my opvoeders wil onderneem”*.

Al die prinsipale het dit onomwonde gestel dat dit baie moeilik is om opvoeders te midde van al die kurrikulumveranderinge te motiveer, veral die prinsipale van die landelike gebiede. Ek kon uit al vier se response aflei dat hulle nieteenstaande die positiewe gesindheid by hul skole, dit steeds moeilik vind om opvoeders in die huidige onderwysomstandighede positief te motiveer. Dit verg innoverende maniere om hulle gemotiveerd te hou.

Die analise van die data in hierdie tema, met betrekking tot subvraag een dui aan dat die beginnerprinsipale, as kurrikulumbestuurders hul leiersrol en verantwoordelikhede op verskillende maniere ervaar. Uit hul response wil dit voorkom asof hulle almal besef dat daar ‘n direkte verband tussen leierskap en bestuur is, en dat die betekenisgewing van elk van hierdie fasette vir hulle duidelik is. Dit kan verder uit die response afgelei word dat daar uiteenlopende menings is oor watter vaardighede, houdings en waardes so ‘n persoon behoort te hê en dat daar nie duidelikheid is oor watter vaardighede so ‘n kurrikulumbestuurder behoort te hê nie. Hierdie is nie noodwendig ‘n negatiewe siening nie, aangesien daar geen klinkklare beskrywing is vir ‘n kurrikulumbestuurder, en hulle oënskynlik nie vir hierdie betrokke taak opgelei word nie, maar die kennis en vaardighede ontwikkel deur ervaring en professionele ontwikkeling. Wat egter positief is, is dat alle prinsipale dit as baie belangrik beskou om deurlopend met kennis aangaande die ontwikkeling en vernuwing in die kurrikulum op hoogte te bly en om opvoeders te motiveer en te bemagtig. Die prinsipale weet hoe om die kurrikulum te lei en bestuur, alhoewel van hulle die bestuur daarvan delegeer en net basies daarvoor toesig hou. Dit is dus by van hulle, ‘n kwessie van weet hoe, maar doen dit nie self nie.

#### **4.4.3 Tema 2: Uitdagings, probleme en behoeftes**

In hierdie tema sal die beginnerprinsipale se implementering van beleid asook die uitdagings, probleme en behoeftes wat mag ontstaan met die bestuur van die kurrikulum, bespreek word. Die woord “uitdagings” verwys na van die gebreke, swakpunte en areas waar moontlik sou kon verbeter word na aanleiding van leierskap en bestuur, terwyl “behoeftes” mag verwys na moontlike aanwesigheid of afwesigheid van leiding en ondersteuningstrukture. Hierdie tema sluit direk aan by subvrae twee en drie wat handel oor uitdagings na aanleiding van beleidsimplementering, behoeftes wat die beginnerprinsipaal op ‘n daaglikse basis ervaar asook probleme wat mag ontstaan met die bestuur van die kurrikulum. Die vrae in die onderhoudskedule wat op hierdie tema van toepassing is, skakel met die prinsipale se menings oor wat moontlik ‘n rol gespeel het in hul voorbereiding as prinsipaal, opleiding en ondersteuning. Hierdeur word die eerstehandse ervaring van die prinsipale weergegee oor tekortkominge wat hulle ervaar, sowel as die perspektief van al die prinsipale oor aspekte wat hulle die meeste gehelp het ter voorbereiding van hul daaglikse verantwoordelikhede as prinsipaal. Sekere struikelblokke word geïdentifiseer, maar ook goeie praktyke word beklemtoon wat, ‘n impak mag hê op die bestuursvermoë van die prinsipaal ten opsigte van die kurrikulum. Relevante literatuur sal deurgans gebruik word om die ontleding van data aan te vul asook enkele studies en verslae. Deur middel van hierdie ontleding word die argumente rondom die hoofnavorsingsvraag verder ontwikkel.

Sommige van die uitdagings of tekortkominge na aanleiding van die leierskap en bestuur van die beginnerprinsipale in hierdie studie, sentreer rondom probleme wat hulle ondervind met kennis van beleid en personeelbestuur, terwyl ander weer direk verband hou met voorbereiding, opleiding en gebrek aan ervaring. Die prinsipaal is volgens die PAM (DBO, 1999: C64-C65) op skoolbestuursvlak primêr verantwoordelik vir die bestuur van die kurrikulum, maar die tendens is dat prinsipale dit aan ander opvoeders delegeer, omdat van hulle moontlik nie die ervaring of kennis het, om dit met gesag te bestuur nie, en dus onseker is van hulself.

#### **4.4.3.1 Die beginnerprinsipaal en implementering van beleid**

Nie een van die prinsipale was bewus van die inhoud van die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2005 en die Suid Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2015 nie. Prinsipaal A antwoord “*nee glad nie bewus daarmee nie, maar ek kan sien dat dit beslis iets goeds moet wees*”, Prinsipaal C se reaksie “*nee glad nie maar sal graag ‘n kopie wil hê*”, en Prinsipaal D meen “*ek het dit al op die internet gesien,...is nie so ophoogte met die dokument nie*”. Uit die response, wat ook die ander beleide betref, wat verband hou met die prinsipaal se bestuursrol en voorgenome bevoegdhede, soos die SASW en die PAM is die prinsipale ook nie almal werklik bekend met die inhoud nie, behalwe Prinsipaal D wat oor baie goeie kennis van wetgewing beskik. Hul gebrekkige kennis oor beleide is ‘n bron van kommer aangesien die implemenetering en toepassing daarvan, problematies kan word en hulle nie hul bestuursfunksie as kurrikulumleier en -bestuuder korrek mag vertolk volgens beleid nie.

Al die prinsipale kon met groot selfvertroue, op verskillende wyse verduidelik wat transformatiewe en demokratiese leierskap is. Die prinsipale verduidelik transformatiewe leierskap as volg: Prinsipaal A en B verwys “..wat verandering te weeg bring”, Prinsipaal C lig terme uit soos “change,...’n positiewe atmosfeer,...professionele etiek, ...delegeer sonder om mag te verskuif”. Prinsipaal D meen weer “...transformatief is mos maar om oor te gaan van die ou na die nuwe toe, maar tog tot voordeel van die skool”. Alhoewel die bestuurstyle van die prinsipale in sommige gevalle ooreen stem, dui die response aan dat Prinsipaal B en D die beste uit hul Bestuurspanne en opvoeders kan kry met hul ferm, maar op tog moeder- en vaderlike benadering. Die leiding wat hulle gee as gevolg van hul jare lange ervaring as departements- en adjunk hoofde, hul breë kennis van die kurrikulum en die bestuur daarvan, asook die feit dat hulle kan staat maak op die kennis van hul vorige ervare prinsipale as mentors, is deurslaggewend en maak dat hulle gou hul voete gevind het. Soos deur Bush et al. (2009:36) beklemtoon word, speel die skakel tussen “mentor en mentee” [beginnerprinsipaal] ’n kardinale rol in die moontlike sukses van die prinsipaal. Prinsipaal C weer, het drie jaar gelede as departementshoof by sy skool aangesluit en moes sommer waarnaem as prinsipaal, nadat die vorige prinsipaal gesterf het. Hy verduidelik: “Toe ek hierso kom het die kringbestuurder my gevra om waar te neem omdat ek die enigste senior hier was. Hierdie sprong tussen posvlakke het prinsipaal C waarskynlik ontnem van waardevolle ervaring op middelbestuursvlak om hom vertrou te maak met sekere fassete van skool- en kurrikulumbestuur. Dit stem ooreen met Prinsipaal A, met die verskil dat Prinsipaal A vanaf posvlak een bevorder is tot adjunk prinsipaal en na ’n jaar weer as prinsipaal begin waarnaem, en daarna permanent as prinsipaal aangestel is. Prinsipaal A ervaar meer probleme met die kurrikulum en sy ander verantwoordelikhede, as die ander prinsipale aangesien hy nie op die twee bevorderingsvlakke, voor prinsipaalskap, voldoende ervaring op al hierdie vlakke opgedoen het nie. (Crawford en Cowie 2012: 117) verwys na hierdie tendens en meen met die aanstel van die beginnerprinsipaal, word van hom verwag om voldoende kurrikulumbestuur- en ’n sekere mate van skoolbestuurervaring te hê; tog word beginnerprinsipale dikwels onvoldoende voorberei en opgelei in hierdie baie belangrike aspek van skoolbestuur voor hulle aanstelling.

Die prinsipale stem almal saam dat daar groot verwagtinge by die skoolgemeenskap bestaan. Prinsipaal A meen “*almal se oë is op jou en verwag dat jy alles moet uitvoer*”. Prinsipaal C “*reken hulle [WKOD] verwag te veel van jou in die begin, sonder dat hulle eers vir jou kom help het*”. Prinsipaal B sê “*...ek erken dat ek vir die personeel en ouers gesê het hulle moet geduldig wees met my..*” Prinsipaal D is van mening dat “*die department nogal groot verwagtinge het*”. Prinsipaal A meen opvoeders verwag kundige hulp van die nuwe prinsipaal “*terwyl ek self my eie voete moet vind*”. Prinsipaal C reken die “*hulle [kring en distrik] verwag onmiddelik goeie leerderuitslae onder leierskap van die beginnerprinsipaal*”. Volgens Prinsipaal B “*verwag almal [distrik en skoolgemeenskap] van die beginnerprinsipaal om onmiddelik veranderinge en vernuwing in die skool aan te bring*”. Daresh (2006:11,147) beskryf hierdie neiging as ’n

moontlike struikelblok, as hy meen dat daar meermale aanvaar word, veral deur kollegas, dat beginnerprinsipale dieselfde kennis en vaardighede as hul ervare kollegas moet hê.

Die moontlike probleme met die aard van die verwagtinge, kan die beginnerprinsipaal oorweldig en kan lei tot paniek en emosionele uitputting. Die probleem is dat die geweldige verwagtige voorgehou word, maar die nodige ondersteuning om aan die verwagtinge te voldoen, soos Van Jaarsveld et al. (2015:97) dit stel, ontbreek. Dit is die taak van die beginnerprinsipale om seker te maak die skool presteer akademies goed en terselfdertyd ook nog veranderinge en vernuwing in die skool bewerkstellig. Verder word van hom verwag om ook kurrikulumkundig wees om die opvoeders te ondersteun. Die prinsipale is dit eens dat hierdie verwagtinge aan hulle voorgehou word, maar dat dit aan die begin van hul termyn 'n moeilike taak is om te vervul.

Spandeer hulle genoeg tyd aan die kurrikulum in vergelyking met hul ander bestuurspligte? Volgens Prinsipaal C bemoelijk die multigraadopset van die skool sy bestuurstaak oor die algemeen. *“Ek moet toegee ek spandeer baie meer tyd aan onderrig as aan bestuurstaak en aan kurrikulumbestuur nog minder”, sê hy.* Hy gaan verder en sê *“ek voel party dae geïsoleerd, onseker en vind dit moeilik om veral met die opvoeder wat voor my in die hoofpos waargeneem het, te kommunikeer. Ek moet maar self aandag gee aan dissipline en ander probleme”.* Hy ervaar nie 'n gevoel van verset van die ander opvoeders nie, maar noem dat hulle 'n goeie verhouding met 'n sekere manlike kollegas handhaaf, deels omdat hy hulle [ die opvoeders] se tydelike prinsipaal was voor hom, en andersins omdat van hulle saam in die dorp woon waar die skool geleë is.

Prinsipaal A sê *“ek kommunikeer maklik met die skoolgemeenskap en ander rolspelers”.* Dit wil voorkom asof hy hierdie gedeelte van bestuur geniet en hy homself goed van sy taak kwyt. Hierdie funksie is een van die gedefinieerde bestuurstaak wat by die ses bestuursfunksies van die prinsipaal, volgens die PAM (1999: 8-9), gevoeg is soos vervat in die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DBO 2015). Die prinsipaal volg 'n “oop deur beleid” en sê *“ek voel nie geïsoleer nie want ek laat die SBS en opvoeders toe om in my kantoor te werk as dit moet”.* Tydens die response erken die prinsipaal dat hy onseker, onbevoeg en oneffektief voorgekom het toe hy deur die kringbestuurder gevra is om waar te neem: *“Ek het die bestuur (SBS) bymekaar geroep en gesê, ek kan nie die vorms invul nie”.* Hy bevestig sy onsekerheid verder en sê *“...ek het besef hier sal ek moet swem vir oorlewing...”* Uit hierdie respons is dit duidelik dat die bestuur van die skool tegnies, soos Mathibe (2007: 534 ) dit stel in die hande van 'n onbevoegde persoon gelaat is. Volgens Prinsipaal C het hy baie geleer in die proses en *“...is dit soms 'n bietjie frustrerend, maar soos ek leer, leer my hele bestuurspan nou ...en ondersteuning gee waar ek kan”.* Volgens Mathibe (2007:525) is hierdie aanstellingsprosedure in skrilte kontras met oorsese lande soos die Verenigde State, UK, Kanada, ens. waar beginnerprinsipale voldoende voorberei en ondersteun word in die vorm van verpligte induksie – waar tegniese vaardighede ontwikkel word onder andere regsvaardighede, die kurrikulum, finansies, tegnologie in skole en netwerkskakeling en

ontvang hulle afrigting deur afgetrede prinsipale, as mentors aan te stel. Die prinsipaal is nou twee jaar en ses maande in die pos (tydelike waarneming ingesluit) en het eers in Junie 2016 'n induksie vir beginnerprinsipale by die KOLI bygewoon.

Prinsipaal D meen *“omdat ek situasies prioritiseer, stel dit my instaat om moontlik die regte besluite te neem”* Hy verduidelik weer die redes vir sy strategie in die bestuur van die kurrikulum: *“Ja soos ek reeds gesê het...my deppies [departementshoofde] dryf die kurrikulum, Dit gee my die geleentheid om my toe te spits op die ander bestuurstake. U moet onthou dié is 'n nuwe skool”*. Dit is duidelik dat Prinsipaal D 'n deurdagte, werkbare kurrikulumbestuurplan in plek het en dat sy personeel hierdie plan aangeneem en verpersoonlik het. Hy en sy SBS het almal saam by die skool begin, daarom hou hulle gereeld besprekings en refleksie en sit hulle saam die nodige strukture in plek, wat 'n pluspunt is vir die prinsipaal. Oor die algemeen heers daar 'n gevoel van optimisme onder opvoeders en is daar 'n hegte band tussen lede van die SBS. Hy verseker my hy is ten volle in beheer, voel bevoeg en kommunikeer gepas met die skoolgemeenskap en ander rolspelers. Hy erken hy voel soms onseker oor beleid en strategieë, *“...maar gesels gereeld met my vorige hoof, basies oor beleid en dies-meer”*. Hy en sy SBS spandeer egter 'n redelik tyd aan logistiek en tegniese probleme vanweë die redelik onbeproeft nuwe stelsels en prosesse by die skool. Hierdie siening van die prinsipaal stuur die regte boodskap uit dat dit nie nodig is vir beginnerprinsipale om eers in die wildernis te beland nie; die belangrikheid van opleiding, voorbereiding en ondersteuning, moet eerder beklemtoon word.

By Prinsipaal B en D kom dieselfde tendens min of meer voor, met die verskil dat Prinsipaal B verkies om nou by kurrikulumbestuurstake betrokke te wees sodat die aanpassings wat sy maak, gepas geïmplementeer kan word. Sy bevestig *“...ek het nie 'n probleem met mense[rolspelers] nie,...ek kom eintlik goed oor die weg met hulle en hulle met my. Die probleem is ek kry nie altyd die geleentheid om met almal te praat nie”*. Sy erken *“ja ek het in die begin baie so gevoel [geïsoleerd en onseker], nou nog, maar ek roep maar altyd die CTM[kringbestuurder] en die adjunk se hulp in”*. Sy gaan verder en sê *“ek probeer maar my aandag verdeel tussen my ander funksies en die kurrikulum. Die kurrikulumvergaderings is mos altyd waar ek die probleme aanhoor, daarom hou ek dit gereeld”*. Prinsipaal B het die logistieke en tegniese probleme wat opduik met leerders en ouers, aan haar adjunk prinsipaal gedelegeer en is net betrokke wanneer dit haar aandag vereis word. Die aard van die skool bemoeilik in 'n sekere mate haar bestuurstaak, soos sy dit stel: *“Hulle [SBS] is nog jonk en onervare, maar hulle is gewillig om te leer en raak te vat waar hulle kan. Dit behoort van volgende jaar (2017) af beter te gaan”*. Dit is duidelik dat sy hier verwys na die druk op haar wat verlig kan word.

Die data toon dat die beginnerprinsipale hul bestuursfunksies verskillend benader en hanteer. Die multigraad opset striem die bestuursfunksie van een van die prinsipale en hy probeer onder moeilike omstandighede 'n prinsipaal te wees. Onder normale omstandighede is die individu eers prinsipaal en dan opvoeder waar dit by Prinsipaal C, die teenoorgestelde is; hy

is eers opvoeder en dan prinsipaal, aangesien hy 100% klasonderrig moet gee en eers prinsipaal is wanneer leerders se skooldag eindig. Daar kan geredeneer word dat hierdie verskynsel abnormaal is, en dat die prinsipaal die bestuursfunksie onder abnormale omstandighede verrig. Daar kan gevra word multigraadskole eerder as 'n spesiale skool moet funksioneer, aangesien daar in Suid-Afrika nie 'n beleid vir multigraadskole bestaan nie. Van hierdie skole word verwag om soos hoofstroom, openbare skole, te funksioneer en word hulle ook so hanteer, alhoewel hulle volgens beleide wat in hierdie studie bespreek word, nie vanweë die multigraad opset so kan funksioneer nie. Alhoewel prinsipaal C oor die algemeen 'n positiewe houding openbaar, mag die aard van die skool meer struikelblokke veroorsaak vir sy eie ontwikkeling van vaardighede as wat dit op die oog af voorkom. Min geleenthede vir groei in leierskap word in die generiese bestuursfunksie van die prinsipaal as gevolg van die beperkinge en uitdagings van die kurrikulum en skoolopset, geskep.

Prinsipaal A ervaar probleme met die kurrikulum en ander bestuurstake, en dit word waargeneem in die groot getalle dissiplinêre gevalle, tesame met van senior opvoeders wat hom nie ondersteun, waar hulle veronderstel is om 'n verskil te maak nie. Sy geringe mate van bestuurservaring, voor sy aanstelling, veral op departementshoofvlak, die eerste vlak van bevordering, waar hy vaardighede in kurrikulumbestuur opdoen, sal teen hom tel omdat hierdie vaardighede waarskynlik sal ontbreek en hy ondersteuning hierin benodig. Die data toon verder aan dat die beginnerprinsipale tyd afstaan aan logistieke en tegniese probleme. Alhoewel die uitdagings en probleme van skole verskil, word dat daar van beginnerprinsipale verwag word om probleme by hulle skole, sonder versuim, op te los. Al die prinsipale het nuut aangestelde adjunk prinsipale en funksioneer almal met 'n redelik jong onervare bestuurspan (SBS). Slegs Prinsipaal C funksioneer sonder 'n SBS en is dit die norm by alle multigraadskole, waar die hele personeel dien as SBS terwyl vergaderings en besprekings soms nie-amptelik, vanweë die klein personeel plaasvind. Belangrike punte word wel genotuleer en aan die personeel voorsien. Prinsipaalskap word dus deur die aard van die skool beïnvloed omdat skole uniek is en die probleme en uitdagings wat hulle ervaar sal daarom ook van skool tot skool verskil. Van hierdie veranderlikes is buite beheer van die beginnerprinsipaal en kan hy dus nie daarvoor verantwoordelik gehou word nie.

Volgens die data is al die prinsipale dit eens dat vertroulikheid vir hulle absoluut belangrik en nodig is, as dit sou vereis word, wanneer hulle met kollegas of ander rolspelers gesprekke voer. Die veronderstelling is dat die beginnerprinsipaal niesteenstaande die uitdagings en moontlike probleme wat ervaar word, steeds vertroulikheid in gedagte behoort te hou. Een Prinsipaal fokus meer intensief op kurrikulumbestuursake eerder as op skoolbestuurstake. Twee prinsipale spandeer meer van hul tyd op skoolbestuurstake eerder as om te fokus op kurrikulumbestuursake. Multigraadskole word bestuur op prioriteitsbasis en gee die prinsipaal aandag beide aan skoolbestuur- en kurrikulumbestuursake wanneer dit vereis word.

Uit die response het al die prinsipale 'n dringende behoefte aan 'n gestruktureerde ondersteuningsprogram, en verkies hulle mentors, byvoorbeeld afgetrede ervare prinsipale met jare lange ervaring om hulle by te staan, in veral kurrikulumbestuur omdat dit die mees uitdagende bestuursfunksie is om te hanteer. Hulle meen hul ervare kollegas naaste aan hulle, of elders is te besig as gevolg van die eise wat KBAV aan hulle stel en het nie regtig tyd om hulle te bemoei met ander se probleme nie.

Die uitdagings wat beginnerprinsipale met die implementering van beleid ervaar, is geanaliseer en bespreek. Vervolgens word die data oor die uitdagings, probleme en behoeftes wat beginnerprinsipale met die bestuur van die kurrikulum, op 'n daaglikse basis ervaar, analiseer en bespreek

#### 4.4.3.2 Uitdagings, probleme en behoeftes

Hoe ondersteun beginnerprinsipale opvoeders om hulle in die implimentering van die kurrikulum gefokus en gemotiveerd te hou? Prinsipaal A meen *“die kwartaallikse analise..., kyk na jou uitvalle[swak prestasies], beplan dan vir die uitvalle; word daar intervensie gedoen, ens”*. Die adjunk prinsipaal, wat die kurrikulumhoof is, doen in die laaste of eerste week van die kwartaal 'n deeglike data analise oor die formele assessering van al die grade en vakke wat by die skool aangebied word. Dit gee perspektief op onderrig en leer, met ander woorde dit gee jou insae in die opvoeders se onderrigpraktyke, maar ook hoe die leerders daarop reageer. Prinsipaal A sê *“...ons het natuurlik ook gereelde personeelbesprekings en ook vakvergaderings oor wat die spesifieke uitvalle[probleme] is en wat daaraan gedoen kan word”*. Die analise van die data is eerstens om die uitslae van alle vakke te ontleed vanaf graad R tot graad sewe, tweedens om die uitvalle, waar leerders swak gedoen het, te bepaal en laastens om verbeteringstrategië te implementeer, wat opvoeders dan in die daarop volgende kwartaal moet toepas. Prinsipaal A reken dit word gedoen *“...om hulle[opvoeders] gefokus te hou en ook om seker te maak dat daar gehou word by die weeklikse beplanning”*. Die skool ondervind daaglik dissiplinêre probleme en die prinsipaal doen sy bes om opvoeders te ondersteun en gefokus te hou deur die leerders uit die klas te verwyder en die probleme aan te spreek. Een van die adjunk prinsipale koördineer hierdie funksie en dien hoofsaaklik as skakel tussen ouers en opvoeders in dié verband.

Prinsipale B, C en D doen ook kwartaallikse data analisering, net soos prinsipaal A, maar hulle is almal dit eens dat dit deel is van kurrikulumbestuur, maar ook een van 'n verpligte bestuurstake van die prinsipaal, wat deur die distrikte van prinsipale vereiste word. Die gesamenlike uitslae van skole word kwartaalliks volgens 'n aanlyn elektroniese program, wat skole kortweg die CEMIS noem, voltooi. Die data word na die hoofkantoor van WKOD gestuur en daarvolgens doen die Provinsiale Onderwysdepartement beplanning vir sy skole in die provinsie. Prinsipaal B reageer soos volg: *“...Ek glo my mense moet gelukkig wees en dit wat hulle doen ook geniet. Ek hou daarvan om informele geleenthede te skep, waar ons lekker saam kuier”*. Sy meen dat sy, met die hulp van haar SBS, die morele gemoedstoestand van die opvoeders deur die verloop van die kwartaal bepaal. Sy besluit dan daarvolgens op 'n aksie:

*“daar is onderwyserdag, vroue dag, moeders- en vadersdag, spanbou en natuurlik verjaarsdae van opvoeders, wat ek ‘n punt[ophemel] van maak”. Sy meen “die samesyn verslap “tension” wat dalk tussen opvoeders, maar ook opvoeders en die SBS opgebou het”. Hierdie geleentheid laat hulle toe om “...lekker informeel te kuier en ek prys hulle wat dit verdien, maar gee ook ‘n pluimpie vir goeie werk van die personeel as ‘n span”, verduidelik sy. Sy probeer minstens by een geleentheid ‘n jaar ‘n goeie gasspreker te nooi tydens ‘n skoolfunksie, waar ouer, leerders en personeellede betrokke is.*

Prinsipaal C se personeel is hoofsaaklik beginneropvoeders en volgens hom is hulle goed gekwalifiseer en gee hooftrek aan hulle erkenning en waardering indien hulle dit verdien. Hy bied ondersteuning aan opvoeders ten opsigte van leerders wat dissiplinêre probleme gee of dros. Hy stel dit so: *“ek sal my bes probeer sodat hulle[opvoeders] nie gedemotiveer word nie”*. Prinsipaal C se skool het nie die nodige fondse om sosiale of spanbou geleentheid te reël nie. Hulle skep wel geleentheid by die skool om, soos hy dit stel, *“ietsie te geniet[ete], tydens die verjaarsdag van ‘n opvoeder of skoolfunksies*. Hy moedig sy opvoeders aan om gereeld ontwikkelingsgeleentheid by te woon, terwyl verdere studie ook nodig is.

Prinsipaal D hou sy opvoeders gemotiveer deur hulle net soos die ander prinsipale te ondersteun en die handhawing van leerderdissipline sodat opvoeders kan onderrig. Hy verduidelik van sy aksies: *“Ek probeer soveel as moontlik om daai kind te verwyder, sodat hulle kan verstaan dat hulle enige tyd daai kinders wat dissiplinêre probleme gee, na my kan verwys”*. Hy volg dieselde strategie as Prinsipaal B wat betref die morele status van opvoeders deur die kwartaal. Om dit aan te spreek sê hy: *“as ek sien daar is ‘n mate van dispondacy, dan probeer ek net op ‘n Vrydagmiddag net ietsie reël om hulle gemotiveer te hou, ja vroeg huis toe gaan is nie ‘n opsie nie, en hulle[opvoeders] weet dit ook al”*. Hy is van mening dat die personeel toegelaat moet word om hul werk in ‘n gunstige omgewing te doen sodat hulle hul beste kan gee.

Die Prinsipale A reageer soos volg oor die probleme wat hulle ervaar met die beplanning van onderrig en leer en die versekering van effektiwiteit daarvan: *“...die grondslagfase se hoofde gaan deur[werk]...en waar alle veranderinge of probleme weer by die volgende bespreking aangespreek word.”* Om te verseker dat die opvoeders effektief onderrig sê die prinsipaal *“ons het mos die GGBS[gehaltebestuur stelsel] en dan moet die departementshoofde moniteer wat die standaard van onderrig is.”* Die prinsipaal teken alle weeklikse of twee weeklikse beplanning om te verseker dat beplanning wel plaasvind. Daar is opvoeders wat nie hul beplanning voorlê volgens die voorgeskrewe prosesse nie, tog word hierdie opvoeders nie individueel aangespreek of terreggewys om dit wel te doen nie. Bekommernisse oor beplanning word wel tydens personeel of kurrikulumvergaderings aangespreek. Behalwe die makro en weeklikse beplanning wat deur die prinsipaal self geteken word, is dit die departementshoofde se pligte om toe te sien dat daaglikse beplanning gedoen word.

Dit wil voorkom asof Prinsipaal B nie werklik ‘n idee het wat die probleme en uitdagings is wat gedurende die beplanning van onderrig en leer, ontstaan nie. Hy verduidelik: *“die probleem*



*wat ek mee sit, is dat ek met 'n klas sit en my dag na-ure is verskriklik vol*". Ek het reeds verwys na die multigraad opset van hierdie prinsipaal en die uitdagings wat daarmee gepaard gaan. Volgens die prinsipaal is hierdie aspek van kurrikulumbestuur vir hom 'n massiewe uitdaging en sê hy *"die opvoeders is baie professioneel en ek weet ek moet hulle leërs nagaan, maar dit gebeur nie gereeld nie*. Alhoewel Prinsipaal B weet dat beplanning gemoniteer behoort te word sê hy, *"maar is daar nie nou 'n stelsel"*, of soos hy dit stel, *"tans die tyd om dit te doen nie"*. Hy gee nietemin die versekering dat hierdie uitdaging wel in die toekoms aangespreek sal word.

By Prinsipaal C se skool, word beplanning deur haar en van die senior personeel geteken. Sy is van mening dat van die senior personeel net die opvoeders se beplanningsdokumente teken om dit afgehandel te kry. Sy sê: *"ek kry gevalle waar die vakadviseur van die distrik probleme uitwys oor kritieke inhoud van die beplanning."* 'n Mens kan seker redeneer dat van die SBS van die skool verlede jaar en vanjaar eers aangestel is, onervare voorkom en nog baie leiding nodig het. Die prinsipaal meen egter *"hulle is ervare opvoeders en het mos gesien hoe ek en die ander mense[SBS] hul werk gemoniteer het"*. 'n Ander probleem wat sy ervaar is dat hulle nog nie weet hoe dit gedoen moet word nie. Sy sê *"ek sê vir hulle[SBS] dat hulle nou in 'n bevorderingspos is en dat hulle bemoeienis daarmee moet maak. As mense sien dat hulle onkundig bly, vat hulle[opvoeders] jou nie koptoe[ ignoreer jou]nie"*. Volgens hierdie respons van die prinsipaal is van die SBS nog onkundig en kan dit toegeskryf word aan 'n gebrek aan ervaring en vaardigheid in kurrikulumbestuur, maar sy meen hulle is persoonlik verantwoordelik vir hul eie ontwikkeling en moet daarom iets daaromtrent doen.

Prinsipaal D meen sy taak strek veel verder as net die bestuur van die skool, dit behels ook om leiding te gee in klaskamerbestuur. Hy stel dit as volg: *"toe ek hier kom 2015, het ek tot die besef gekom dat ek nie net sal bestuur nie, maar ook leiding moet gee aan beginneropvoeders tov klaskamerbestuur*. Hy het 'n stelsel hiervoor geïmplementeer, en volgens hom verseker dit daaglikse onderrig en leer, en meen hy dit kan net verbeter. Hy verduidelik die stelsel as volg: *"Die departementshoofde is verantwoordelik om die beplanning vir week te teken. Ek doen die departementshoof se beplanning en ook die adjunkhoof sin en dan is dit die departementshoofde se plig om te moniteer. Ja ek doen dit ook self"*. Die prinsipaal verduidelik as die personeellede nie eienaarskap neem van hul klasse nie, kan onderrig nie effektief plaasvind nie. Hy moedig opvoeders wat 'n uitdaging hiermee ervaar, as volg aan en meen hulle dat hulle 'n standpunt moet inneem deur te verklaar *" luiste, dié is my[opvoeder] klas. Hier word dinge so gedoen"*. Hy meen dit het die onsekerheid wat by opvoeders ontstaan het, in 'n mate bygelê. Hy meen ook dat al die SBS lede nog nie vaardig is met monitering en leiding aan opvoeders gee nie, maar hulle is passievol oor dit wat hulle moet doen en kan hulle daarom op hom staatmaak.

Oor hul ervaring en die probleme wat ontstaan met klasbesoek om KABV lesse waar te neem, het die volgende uitgekóm. Geeneen van die prinsipale doen formele klasbesoek nie. Prinsipaal A verduidelik sy aksie as volg: *"om die waarheid te sê doen ek nie klasbesoek*

*nie....maar wanneer ek wel klasse besoek, sal dit wees vir tien tot vyftien minute om te kyk hoe is die interaksie". Die prinsipaal sê "ek steun swaar op my SBS om toe te sien dat dit die regte lesse is". Prinsipaal B verduidelik sy scenario so: "sodra ek buite my klas is, is daar chaos". Wat ek tans doen is net om by die klasse in te loer sodat die kinders en die opvoeders weet ek is sigbaar." Die prinsipaal glo klasbesoek is nodig om gehalte in onderrig te verbeter asook om leiding te gee waar nodig, daarom hoop hy dat dit wel in die toekoms moontlik sal word. Prinsipaal C se voorneme is om vanjaar te begin met klasbesoek, maar meen dat sy eers 'n bietjie meer ervaring moet opbou in die nuwe pos. Sy sê "die vorge prinsipaal het nie eintlik formeel klasbesoek gedoen behalwe die jaarlikse GGBS proses nie. So ek sal eers die mense[opvoeders] gereed moet maak daarvoor. ...hulle[opvoeders] is mos nie eintlik ten gunste van dit[klasbesoeke] nie ". Die prinsipaal gaan met haar SBS gesprek voer oor moontlike maniere vir klasbesoek en sal dan in samewerking met hulle 'n strategie implementeer.*

Prinsipaal D verduidelik sy strategie: *"Ek doen nie formele klasbesoek nie. Dit gebeur wel by die prestasie metingsproses van die GGBS. "Ek beoog om sommige lesse te gaan waarneem", verduidelik hy. Al die prinsipale meen dat hulle in die nabye toekoms klasbesoek sal doen nadat hulle eers met hul bestuurspanne daaroor vergader het om ook hul menings te kry.*

Oor die probleme wat ervaar word met tuiswerk van leerders meen Prinsipaal A *"...het ons gewoonlik die probleem dat ouers in baie gevalle nie instaat is om die leerders by die skool te help nie". Die prinsipaal is van mening dat die lae geletterdheidvlakke van die meerderheid van die ouers bydra tot die gebrek aan huiswerk doen by leerders. 'n Ander uitdaging wat die skool ervaar is ouers wat elders en lank ure werk en dan nie die leerders kan ondersteun nie. Hy sê: "Die ouers kom vanaand ses uur tot sewe uur uit die werk en dan is daar nie tyd om te kyk of die kinders hul huiswerk gedoen het nie". Die skool het 1254 leerders en volgens die prinsipaal word die gebrek aan ondersteuning in die doen van huiswerk in al die klasse ervaar, self tot in graad een. Die prinsipaal meen die geneigdheid om nie hul werk te doen nie, benadeel die leerders in die opsig dat hulle nie oefening kry om probleme wat hulle byvoorbeeld in Wiskunde moet oplos, op hul eie te kan doen nie, "so ook met lees en om te verstaan wat hulle lees". Hy het opvoeders versoek om minimum huiswerk aan leerders te gee en maan hulle[opvoeders] om slegs huiswerk te gee indien hulle die werk aan leerders verduidelik het en leerders presies weet wat om te doen.*

Prinsipaal B meen huiswerk doen is ook 'n probleem by haar. Sy meen: *"ouers is net so skuldig want hulle steur hulle nie daaraan om hul kinders te vra of hulle huiswerk het, of nie. ...dit is ook hulle plig". Die prinsipaal meen 'n groot gedeelte van die ouers help nie hul kinders met tuiswerk nie. Sy reken, ongeag hul geletterdheidsvlak, is hulle instaat om hul kinders te help met lees en ander kleiner opdragte, veral jonger leerders in die grondslagfase. Die prinsipaal meen die gebrek aan huiswerk doen, is nie bevorderlik vir onderrig en leer nie, wat dit verhoed leerders om op hul eie opdragte uit te voer. Sy sê: "Ons kan dit sien in die eksamens en WKOD toetsing dat hulle sukkel om die vrae te verstaan, dit is omdat hulle nie oefening by die huis*

*kry nie, en die ouers hulle ondersteun nie*". Die prinsipaal verwys hier na die jaarlikse formele assessering van die WKOD en die Jaarlike Nasionale Assessering (ANA's) van DBO. Die leerders doen veral baie swak in die jaarlikse formele assessering van die WKOD (LITNUM) en sy verwys hierbo na die rede waarom sy dink hulle so swak doen. Sy meen baie opvoeders dra tot die probleem by omdat hulle nie daagliks tyd maak om huiswerk te monitor nie, *"So die kinders weet by wie hulle kanse kan wat en by wie nie"*. Sy meen dat dit nie effektief is om hulle detensie toe te stuur nie, want dit leer hulle nog nie om by die huis te werk nie. Sy meen die oplossing lê daarin dat leerders nie onnodig huiswerk kry nie, maar die huiswerk moet 'n uitvloeisel wees van die dag se behandelde werk by die skool. Leerders moet weet wat om te doen, deurdat opvoeders duidelike instruksies behoort te gee.

Prinsipaal C meen *"...baie van die ouers is nie betrokke nie"*. Hy moedig opvoeders aan om leerders te motiveer om huiswerk te doen en meen hulle moet 'n punt daarvan maak om dit te monitor sodat leerders bewus daarvan raak dat die opvoeders huiswerk kontroleer. Hy sê verder: *"Ons het nie iets in plek volgens beleid wat sê as kinders nie huiswerk doen nie, moet hulle detensie sit"*. Die leerders maak gebruik van busvervoer daarom is detensie nie 'n opsie nie. Die prinsipaal verseker my dat hulle aan die probleme werk om leerders wat nie tuiswerk doen nie, aan te spreek.

Oor die probleme wat ervaar word met tuiswerk van leerders meen Prinsipaal D *"dat daar baie probleme is"*. Hy verduidelik dat hy in die begin van sy termyn as prinsipaal baie detensie briewe vir huiswerk nie deur leerders gedoen, geteken het. Na hy met die leerders oor hulle gewoontes gepraat het, het hy begrip begin kry vir hul uitdagings. Hy verduidelik: *"...en wat grotendeels uitgekom het, is dat baie van ons kinders kom uit plakkerskampe waar daar nie werklikwaar ordentlike tafels is om daai probleem aan te spreek nie"*. Die prinsipaal het sy bevindinge met die personeel gedeel en hulle versoek om eers vas te stel wat die probleem is, alvorens hulle die leerders na hom stuur. Die probleem sê die prinsipaal, met leerders wat nie huiswerk doen nie, is die onvermoë van leerders wat nie onafhanklik kan werk nie, maar ook dat ouers wat nie leerders ondersteun in die doen van huiswerk nie. Die prinsipaal het opvoeders aangemoedig om leerders, wat veral in die Heropbou Ontwikkelingsprogram-huise (HOP) woon, te akkommodeer by die skool deur hul geleentheid te bied om hul huiswerk daar te doen. Hy verduidelik: *"...baie van ons kinders kom uit plakkerskampe waar daar nie werklikwaar ordentlike tafels is om by te sit nie"*. Hy meen dat huiswerk nodig is om 'n kultuur van onafhanklike leer te skep en te bevorder. Hy meen dat leerders wat gewoonlik goed presteer, die leerders is wat onafhanklik by die huis kan werk, en sê dat hy opvoeders aanmoedig om 'n manier te vind om leerders te oortuig om hul huiswerk te doen.

Prinsipaal A meen die eise wat KABV aan opvoeders stel, hulle nie genoeg tyd laat om monitering en modereringsprosesse tot hulle reg te laat kom nie. Volgens hom *"gebeur dit tog elke kwartaal dat hulle[SBS] nie by almal[opvoeders] se werk uitkom nie"*. Hy meen indien die SBS wel tyd daarvoor maak, dit slegs oppervlakkig gedoen word en die foute nie werklik aangespreek word nie. Hy sê *"die goed[opvoeders se werk] word deurgestaan, maar dat die*

*vorms[verslae] wat voltooi behoort te word, nie voltooi en opgevolg word nie*". Uit die respons van die prinsipaal kom dit voor asof die SBS, te midde van uitdagings met hul eie onderrig en leer, nie die tyd inruim om die bestuurstaek wat aan hulle opgedra word, uit te voer nie, of hulle het nie die kapasiteit om dit uit te voer nie. Die nasien van opvoeders se werk en die moderering van vraestelle wat wel deur seker SBS lede gedoen word, voldoen nie aan voorgeskrewe standaard nie. Hierdie is standaard prosesse en indien dit nie deeglik uitgevoer word nie, kom die kwaliteit van onderrig en leer ingedrang. Monitering en moderering het ten doel om gehalte van onderrig en leer by skole te verseker.

Prinsipaal B verduidelik die probleme by sy skool soos volg: *"die een probleem wat 'n mens wel ervaar is wanneer jy tydens moderering vir byvoorbeeld Wiskunde 'n verandering[kritiek] wil maak is die persoon[opvoeders] nie so gemaklik daarmee nie, omdat hy/sy sewe jaar of meer die vak aanbied*". Hierdie respons wil dit laat voorkom asof opvoeders tydens die monitering en modereringsprosesse, die kritiek wat deur die SBS aan hulle voorgehou word, te persoonlik opneem. Die prinsipaal verduidelik dit so: *"Dus amper of daardie persoon nie die verandering[kritiek] will aanvaar nie. So dus amper of die persoon nie leerbaar is nie*". Die prinsipaal bevestig dat hierdie standaard prosesse is en dat dit in plek is by die skool en dat hy daarvoor tyd moet maak.

Prinsipaal C het volgens haar 'n stelsel in plek wat vir die skool werk en waarmee opvoeders vertrou is. Die stelsel is in die vorige prinsipaal se termyn geïmplementeer en sy meen dat dit voldoen aan al die vereistes om die standaard van onderrig en leer by die skool te verbeter, indien dit korrek uitgevoer word. Sy sê: *Die SBS gaan hulle[opvoeders] se werk deur, maar al die formele toetse en eksamenvraestelle, kom eers na my toe, en ek tik[kontroleer] af soos dit voorgelê word*". Die prinsipaal meen so verseker sy dat almal gehoor gee aan hierdie reëling, waarna sy dit versprei na die onderskeie SBS lede wat daarvoor verantwoordelik is. Volgens haar is daar opvoeders wat verskil met SBS lede, maar hulle verwys dit na haar, indien hulle nie tot 'n vergelyk kom nie. Sy meen baie opvoeders hou nie tred met beleidsveranderinge nie, en as gevolg daarvan ontstaan daar soms konflik tussen opvoeders en lede van die SBS.

Prinsipaal D verduidelik die reelings wat geld vir monitering en moderering as volg: *"Dit is afgewentel tot by die departementshoofde en huidiglik ervaar ek nie probleme rondom die verslae van die monitering en modereringsprosesse nie*". Prinsipaal D het nie baie uitgebrei oor hierdie effektiwiteit van die prosesse by sy skool nie, maar verseker my dat die gehalte van onderrig en leer 'n prioriteit is. As voorbeeld verwys hy na die goeie uitslae van die grade drie en ses gedurende die LITNUM toetsing van die WKOD vir 2015.

Dit wil voorkom of al die prinsipale probleme ervaar met oorvol klasse. Prinsipaal A verduidelik: *"Dit is net Sub A[graad 1] en graad 5'e wat minder as 40 leerders in die klas is, so die klasse is baie vol*". Die prinsipaal meen die opvoeders by die skool moes oor die jare aanvaar dat hulle klasse van tussen 40 en 50 leerders gaan onderrig. Die opvoeders vind dit moeilik om die oorvol klasse te onderrig as gevolg van erge dissiplinêre probleme wat hulle in hierdie klaskamers ervaar. Die prinsipaal is bekommerd oor die groot getalle dissiplinêre

gevalle wat daagliks by sy kantoor aangemeld word, maar meen die probleem kan net aangespreek word, indien die klasgroepe kleiner is, wat beteken meer opvoeders is nodig, maar die onderwysdepartement se formule vir personeelvoorsiening maak dit nie moontlik nie. Hulle dienstaat word bepaal volgens die aantal ingeskrewe leerders by die skool.

Prinsipaal B meen *“die een wat kop bo water uitstaan is dissipline, en dit onwrig die klasse en verhoed dat opvoeders ordentlik kan klas gee”*. Die prinsipaal meen dat vol klasse leerders die geleentheid bied om te werk in die klas wanneer dit hulle pas. Hy verwys na die multigraadklas wat hy onderrig: *“Geen mens kan ‘n ordentlike les gee met 58 leerders in jou klas nie”*. Die kapasiteit van die klaskamer is 40 leerders, wat beteken die opvoeder wat in sulke omstandighede onderrig, vind dit moeilik om tussen die leerders te beweeg in ‘n betreklik klein spasie, en daarom ook om dissipline te handhaaf. Hy meen leerderprestasie kom in gedrang, en is dit byna onmoontlik.

Prinsipaal C ervaar die dieselfde probleme as prinsipale A en B. Sy meen *“...die individuele tyd wat jy aan ‘n leerders gee, is baie min, ek wil amper sê jy kry nie eintlik kans om dit te doen nie. So die oorvolklasse het ‘n impak op die skool se leerderprestasie”*. Die prinsipaal meen sy het ‘n tekort aan opvoeders, maar dat die skool se dienstaat nie voorsiening maak vir meer opvoeders nie. Prinsipaal D ervaar al die probleme wat die ander drie prinsipale ervaar, maar meen *“probleme met oorvol klasse is altyd die probleem dat ek nie altyd uitkom by die outjie wat wegraak binne die akademie nie, want hy[die leerder] skuil mos agter die ander een”*. Die prinsipaal meen dat leerders wat nie hul werk doen of leer nie, nou die geleentheid kry om ander leerders se werk af te skryf en te maak asof dit hulle eie werk is.

Op die vraag of daar genoeg fondse beskikbaar is vir die aankoop van materiaal en hulpmiddels om die kurrikulum te implimenteer, meen drie prinsipale dat hulle ‘n tekort aan geld het, slegs prinsipaal A het genoeg fondse beskikbaar. Hy reageer so: *“Ja ons het genoeg fondse beskikbaar, ek wil amper sê hulle[opvoeders] oorbestede”*. Prinsipaal D reken *“geld sal ‘n mens seker maar nooit genoeg hê nie, veral as dit kom by onderrighulpmiddels om werklikwaar die kurrikulum te laat loop nie, want saam met dit moet ‘n mens maar tred hou met die tegnologie wat aan die orde van die dag is”*. Prinsipaal B en C huldig dieselde siening en voeg by dat daar goeie programme vir Wiskunde en Tale is, maar dit geweldig duur is om dit te koop en te onderhou. Hulle sou ook graag tegnologie en en ander elektroniese apparatuur vir die SBS en opvoeders wil aanskaaf om hul onderrigtaak te vergemaklik.

Al vier prinsipale voel bevoeg om ondersteuning te gee aan ouer ervare opvoeders. Prinsipaal A verduidelik: *“...ons het nie regtig in-diepte opleiding daaroor[KABV] gehad nie, maar ek kan darem vir beginneropvoeders sê wat gedoen moet word”*. Prinsipaal B sê *“nee wat hulle[opvoeders] is omtrent almal jonger as ek...”* Soos reeds genoem het baie opvoeders saam met die vorige prinsipaal afgetree asook van die SBS lede. Die Prinsipaal sê die personeel se gemiddelde ouderdom is dertig jaar en sê *“...ek is eintlik geseën met so ‘n jong personeel, so ek het nie regtig ‘n probleem nie.”* Prinsipaal D weer reageer as volg: *“...as ons nie weet nie, gaan lees ons op; ons gaan bietjie navorsing doen; ons het glad nie ‘n houding van we know it*

*all nie*". Die bestuur van die personeel, as 'n funksie, is dus nie 'n probleem vir al vier prinsipale nie.

Die data toon dat al vier die beginnerprinsipale vertrou is met die implementering van KABV. Inteenstelling hiermee toon die response van al vier beginnerprinsipale dat hulle waarskynlik onvoldoende opleiding ontvang het vir die implimentering van die KABV. Die prinsipale het almal slegs 'n paar ure oriënteringssessie van die KABV bygewoon. Die mate van opleiding bepaal die mate van vaardighede en tegniese kennis wat hulle verwerf. 'n Verblywende tendens is die feit dat al vier beginnerprinsipale bevoeg voel om hul soms gevestigde personeel te ondersteun in die KABV, dit is prysenswaardig. 'n Bydraende faktor wat al vier prinsipale ondersteun is die verskynsel dat hul personeel en SBS redelik jonk en onervare is, wat weer 'n geleentheid bied om saam met die beginnerprinsipaal te groei.

Die response van die beginnerprinsipale op vrae i.v.m hul bestuursrol in terme van kurrikulumleierskap en –bestuur, toon die data dat nie al vier van hulle hierdie bestuurstake verrig nie, maar dit eerder verskuif na die SBS. Prinsipaal A delegeer hierdie bestuursfunksie aan een van sy adjunk prinsipale, met die verduideliking dat hy nie losgemaak kan word van die kurrikulum nie, maar nog steeds daarvoor verantwoordelik is. Prinsipaal D delegeer die dryf van die kurrikulum aan sy departementshoofde, maar die stelsel by die skool, verplig hulle om weekliks en kwartaalliks verslae van vordering van die kurrikulum, voor te lê vir in-diepte-bespreking. Prinsipaal B en C verkies, asgevolg van die aard van hul skole, om al die bestuursfunksies self uit te voer sodat hulle eerstehandse ervaring ("hands-on") van kurrikulumimplementering kan hê. Prinsipaal B meen dat die beginnerprinsipaal slegs as kurrikulumleier en -bestuurder sal ontwikkel, mits hy of sy saam met die pos groei.

Wat leerderprestasie betref, toon die data dat leerderprestasie, by skole, aan kurrikulumleierskap en –bestuur gekoppel kan word. Ervaring, kennis en vaardighede in die onderrig en leer asook 'n sekere mate van kurrikulumbestuur, kan moontlik tot 'n verhoogde leerderprestasie lei. Volgens die data veskil kurrikulumleierskap en –bestuur van skool tot skool. Asgevolg van die uniekheid van skole, word die ondersteunende strukture verskillend aangewend om die prinsipaal te ondersteun om spesifieke leemtes in kurrikulumbestuur aan te spreek. Prinsipaal B en D vaar beide goed in die jaarlikse LITNUM assessering van die WKOD, alhoewel hul benadering tot kurrikulumbestuur verskil. Beide is egter goed onderlê in die kurrikulum en gee sterk leiding in die vorm van mentorskap, en reageer die opvoeders goed op hul verskillende leierskapbenadering. Prinsipaal C, se skool weer, weens die aard van die skool (multigraad), funksioneer feitlik sonder strukture en volgens hom behaal leerders nie goeie leerderprestasie in SGA en vaar die skool ook nie goed in WKOD LITNUM toetsing nie. In Prinsipaal A se geval kan gevra word hoe die beginnerprinsipaal as 'n kurrikulumleier kan groei indien kurrikulumbestuur hoofsaaklik deur die SBS hanteer word. Daar kan moontlik geredeneer word dat die prinsipaal fokus op spesifieke bestuursfunksies soos finansies, personeelbestuur ens., terwyl die adjunk prinsipaal kan fokus op kurrikulumbestuur.

Beginnerprinsipale wat egter nie oor 'n adjunk prinsipaal beskik nie, soos in Prinsipaal C se geval, moet in elk geval hierdie rol sonder die nodige strukture, vervul.

Oorvolklasse is teelaarde vir dissiplinêre probleme in skole, en al vier beginnerprinsipale ervaar groot probleme hiermee. Al vier prinsipale se skole huisves klasse van tussen 40 en 58 leerders, wat nie gunstig is vir onderrig en leer nie. Probleme wat al die prinsipale ervaar is onder andere die spasie wat te klein is in die klaskamer; opvoeders wat dit moeilik vind om te beweeg in die klas of te monitor of leerders werk; leerders wat wegraak in die groep en nie betrokke is nie; leerders wat ander se werk afskryf asof dit hul eie werk is; leerders wat ander se skryfbehoeftes neem sonder om te vra en in baie gevalle steel; en leerders wat in die klas baklei; individuele aandag aan leerders is beperk; daar is te min banke vir alle leerders asook onvoldoende ameublement waar opvoeders se werk veilig bewaar kan word. Al vier prinsipale is dit eens dat leerderprestasie as gevolg van hierdie tendens in gedrang kom. Die onderwysowerhede is bewus van die probleme, maar as gevolg van die WKOD se formule vir personeelvoorsiening, is dit net nie moontlik om ekstra opvoeders te bekom nie. Al vier prinsipale stem saam dat dit moeilik is om so te bestuur.

#### **4.4.4.1 Tema 3: Professionele ontwikkeling**

In hierdie tema word daar gefokus op die aspekte wat ter voorbereiding van die beginnerprinsipale gedien het. Daar sal vervolgens gekyk word na die impak van induksie-, POP'e en formele kwalifikasies in Onderwysbestuur en leierskapontwikkeling, hul ervaring in kurrikulumbestuur asook moontlike mentor- en afrigtingskap deur ervare kollegas en afgetrede prinsipale. Die tekort aan 'n formele kwalifikasie asook die geleentheid om die verworwe kennis in vaardighede te ontwikkel, is moontlik een van die redes waarom ons onderwysstelsel tans beskou word as van die swakstes ter wêreld. Volgens Holborn (2013) berig die "World Economic Forum's Competitiveness Index" van 2012-2013 dat Suid-Afrika se algehele onderwysstelsel 'n 140 ste posisie uit 144 lande beklee. Die rasionaal van hierdie tema is om die beginnerprinsipale se menings oor hul huidige ontwikkeling as prinsipaal, en veral na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur te ontleed. Opleiding, voorbereiding, verdere studies en ondersteuning sal as maatstaf gebruik word vir bekwaamheid of nie.

Opleiding verwys hier na spesialisering van sy/haar vakgebied, byvoorbeeld Wiskunde, deur 'n diploma of graad te verwerf en dan sy/haar professionele loopbaan te begin as opvoeder. Verdere studes, in hierdie konteks, kan verwys na formele na-graadse kwalifikasies wat opvoeders hoofsaaklik verwerf, nadat hulle hul loopbaan as opvoeder begin het, met die doel om hulself verder te bekwaam en te ontwikkel in gespesialiseerde vaardighede. Ervaring weer, in hierdie konteks, kan beskryf word as die kennis en ondervinding wat opgedoen word deur wat 'n opvoeder, departementshoof, adjunk prinsipaal of prinsipaal doen en beleef, of as die verwerwing van kennis en ondervinding in die Onderwyssisteem as geheel. Daar word aanvaar dat alle prinsipale minstens oor 'n kwalifikasie beskik, soos deur die Suid-Afrikaanse Skole Wet en ander beleide vereis, en dus word gefokus op die wisselwerking tussen ervaring en moontlike formele kwalifikasie in Ondewysbestuur en Leierskapontwikkeling.

Soos in die vorige twee temas, word die data wat gekonstrueer is oor die beginnerprinsipale volgens die subvrae ontleed, en beantwoord hierdie tema dan subvraag vier. Hierdeur word vasgestel wat hul mening is oor die waarde van voorbereiding, ervaring en verdere professionele ontwikkeling van die beginnerprinsipaal om hom voldoende voor te berei om suksesvol in sy amp te funksioneer.

Die vrae uit die onderhoudskedule wat in hierdie tema gebruik word, handel oor die volgende sake: Wat die beginnerprinsipaal voel op hom die grootste impak gehad het op sy voorbereiding as kurrikulumleier en -bestuurder; hul mening oor die rol wat ervaring speel in die uitvoering van sy/haar bestuursfunksie na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur; hul mening oor die impak wat verdere studies en ontwikkelingsprogramme het op kurrikulumleierskap en –bestuur. Uit die ontleding van die beginnerprinsipaal se response beantwoord hierdie tema subvraag 4, en skakel dit direk met die hoofnavorsingsvraag: Wat is die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en bestuur in hul skole?

Om beginnerprinsipale te ondersteun sodat hulle meer effektief kan word in hul rol as kurrikulumbestuurders meen prinsipaal A *“daar word so min gedoen en so baie verwag”*. Hy verwys na ‘n vier dae lange Induksie kursus vir beginnerprinsipale wat hy, Prinsipaal C en D verlede jaar, by die CTLI, gedurende die September vakansie bygewoon het. Prinsipaal A bevraagteken die effektiwiteit en deurlopendheid van die program as hy verwys na *“...manne wat al vir twintig jaar prinsipaal was, wat ook daar was wat vir die eerste keer ondersteuning gekry het”*. Hierdie prinsipaal meen die inligting en alles wat daarmee gepaard gaan is goed, maar die hoeveelheid inligting wat op ‘n gegewe tyd aangebied word, is te veel. Hy meen *“jy is voos en kan nie alles onthou nie”*. Dit wil voorkom asof hierdie opleiding vir beginnerprinsipale wel waarde het maar die prinsipaal meen dit is nie gebaseer op volhoudbare ontwikkeling nie. Prinsipaal A meen *“as ons eenkeer vir elke ses maande moet gaan, of twee keer per jaar afstaan, dink ek ons sal baie meer bereik.”* Hy verwys na beleidsverandering, regsaspekte en verskillende kurrikulumkomponente en reken *“n mens kan nie al daai goed leer en somer verstaan nie; jy moet die literatuur in jou kantoor het...”*. Uit Prinsipaal A se respons kan afgelei word dat die opleiding wel insiggewend is en waarde kan toevoeg tot leierskapontwikkeling, maar hy dink die formaat van die opleiding kan moontlik hersien word, sodat die opleiding ‘n groter impak kan hê op leierskap deur die inligting aangebied, op ‘n gegewe tyd, te verminder. Volgens Prinsipaal A meen hy kurrikulumbestuur is nie ‘n prioriteit by hierdie opleiding nie, en word daar eerder op vertakkinge van die ander bestuursfunksies, naamlik regsaspekte, beleide, personeelbestuur, finansies, ens. gefokus.

Prinsipaal B het ook die beginnerprinsipale opleiding bygewoon en meen sy dit wat sy verwag het die opleiding sou aanspreek wel gedoen is, en was die oefening eintlik vir haar nie so effektief nie. Sy meen haar ervaring as opvoeder, vakhoof, departementshoof en adjunk prinsipaal, het ‘n beduidende rol gespeel in haar vorming as prinsipaal. *“Ja ek het nie grade*



*nie, maar wel hope ervaring, en dit kan niemand koop nie, so ek is dankbaar vir Mnr X[vorige prinsipaal] vir die geleentheid*". Dit is duidelik dat Prinsipaal B swaar steun op haar ervaring as kurrikulumspesialis en bestuurservaring as adjunkhoof. Sy stem saam met Prinsipaal A dat die opleiding jou oordonder met inligting en dat die beginnerprinsipaal oorweldig raak met die aantal beleide en ander tegniese kennis wat bespreek word.

Prinsipaal C het net soos prinsipaal B geen formele bestuurskwalifikasies verwerf nie. Hy is vanaf posvlak een opvoeder, sonder enige bestuurservaring, aangestel as waarnemende prinsipaal, alhoewel hy by die skool aangesluit het as departementshoof. Dit moet egter vermeld word dat Prinsipaal B deur die distrik in die waarnemende prinsipaalpos gesekeundeer is, vanweë die afsterf van die prinsipaal ten tyde van sy aankoms by die skool. Die aanstelling van die prinsipaal op grond van net ondervinding is egter 'n algemene verskynsel in Suid-Afrikaanse skole en Bush (2010: 31) verwys hierna as hy dit so stel: "In many countries, including Suid-Africa, a teaching qualification and teaching experience are the only requirements for school principals". Prinsipaal C meen "*daar moet voorsiening gemaak word vir verskillende skole, hetsy multigraad, klein skole, groot skole, ens.*" Hy meen ook "*daar moet voorsiening gemaak word om hierdie beginnerprinsipaal te akkommodeer, nie net in kurrikulumbestuur nie, maar ook dissipline by skole*". Uit die prinsipaal se respons kon ek aflei dat goeie leiereinskappe by hom aanwesig is, maar dat die kennis en ervaring van beleid en oplossings van kurrikulumbestuur mag ontbreek.

Prinsipaal D meen die leiding en mentorskap wat hy van sy vorige prinsipaal ontvang het, het beslis 'n rol gespeel in sy vorming as prinsipaal. Hy sê "*ek sou graag wou sien dat beginnerprinsipale gementor word*". Hy meen sy nagraadse kwalifikasie in Onderwysbestuur en Leierskap het ook grootliks bygedra tot sy groei as leier en bestuurder, aangesien hy onmiddelik na voltooiing daarvan, as adjunk prinsipaal aangestel is. Die afleiding kan gemaak word dat ervaring in vorige bestuursposte, voor prinsipaalskap asook 'n formele kwalifikasie in leierskapontwikkeling, gesamentlike komponente is in die ontwikkeling van hierdie prinsipaal.

Op die vraag wat die beginnerprinsipale meen die vaardighede is wat benodig word vir effektiewe en volhoubare kurrikulumbestuur meen prinsipaal B kennis van die kurrikulum en die ervaring wat daarmee gepaard gaan. Sy verduidelik soos volg: "*Kyk ek het nie net kennis en ervaring opgedoen in my vak[Engels] nie, maar het in baie ander vakke klasgegee en daarmee het die ervaring gekom. Ek weet nou al watter probleme ons kan verwag as ons sekere goed[konsepte] nie onderrig nie, daarom is ek betrokke en lei my mense[opvoeders] om die regte goed[kurrikulumimplimentering] te doen*". In haar bestuursrol kom Prinsipaal B se ervaring met mense sterk na vore. Dit blyk of sy die nut van doeltreffende delegering besef, sy gebruik dit daagliks om haar rol as kurrikulumbestuurder na te kom, en is sy bereid om hard te werk om die voorbeeld by die skool te stel. Soos in die Suid Afrikaanse Skolewet 84 van 1994, Artikel 16(2)(ii) uiteengesit, kom dit voor asof sy die vermoë het om haar opvoeders te motiveer en die beste uit hulle na vore te bring. Sy erken ook dat sy kennis van mense en

strukture gebruik en reken *“ek kan mense help en aanpraat[verwys] op grond van my kennis en ervaring”*. Vir Prinsipaal B het vaardighede wat sy deur ervaring verwerf het in menseverhoudig, delegering en die bereidwilligheid om hard te werk en die voorbeeld te stel, haar gevorm vir haar taak as kurrikulumbestuurder. Sy meen egter dat ervaring nie alles is nie en dat die kort kursusse in verskillende dissiplines van leierskap en bestuur ook bygedra het tot die ontwikkeling van vaardighede.

Prinsipaal D se mening oor dié vaardighede stel hy asvolg: *“die eerste ding is die persoon moes deur die ranks gekom het, want dit is wat ek besef, vir my gehelp het, toe ek in die stoel kom sit”*. Hierdie prinsipaal besef die nut van ondervinding en so ook Prinsipaal B. Prinsipaal D stem saam dat die sprong tussen posvlakke die beginnerprinsipaal ontnem van die werklike ervaring wat hy gaan benodig nadat hy aangestel word: *“...want baie kere gaan dit oor selfvertroue wat jy by die personeel moet inboesem en om vertroue by die personeel in te boesem moet jy weet waarvan jy praat”*. Prinsipaal D was vir vyf jaar departementshoof waar hy vaardighede in kurrikulumbestuur opgedoen het en as adjunk prinsipaal meen hy vaardighede in administrasie asook finansies hom voorberei het vir dié pos. Prinsipaal D meen ‘n formele kwalifikasie is ook nodig en verwys so daarna: *Ervaring is nie genoeg nie, jy moet bietjie boekkennis[akademie] ook hê*. Die respons beklemtoon die noodsaaklikheid van verdere professionele ontwikkeling in die vorm van ‘n formele kwalifikasie in leierskap en bestuur en in dié geval kurrikulumleierskap en bestuur.

In antwoord op vrae oor die vaardighede wat beginnerprinsipale benodig vir effektiewe en volhoudbare kurrikulumbestuur meen Prinsipaal A dat *“alles wat ons doen, doen ons op eie stoom en nie ervaring nie*. Die afleiding wat gemaak kan word is dat die *“ons”* waarna die prinsipaal verwys, waarskynlik die SBS kan wees, tog is daar twee van die vyf departementshoofde baie ervare in sekere aspekte van kurrikulumleierskap waarna hulle in hulle onderskeie grade moet omsien. Die argument kan ontstaan dat hierdie ervare departementshoofde leiding moet neem, maar uit die prinsipaal se respons blyk dit nie die geval te wees nie, deels omdat hulle moontlik onbevoeg voel, vanweë ‘n gebrek aan bestuursvaardighede of andersins vanweë onsekerheid oor wat van hulle verwag word. Hy erken dat hy opleiding benodig in die kurrikulum asook hoe om ondersteuning te bied aan sy opvoeders. Dit wil voorkom asof die formele kwalifikasie wat prinsipaal A jare gelede verwerf het, hom weining gehelp het om die nodige vaardighede te ontwikkel om sy rol as kurrikulumleier en –bestuurder tans te vervul. Die afleiding kan gemaak word dat die afwesigheid van bestuurstake, na voltooiing van hierdie kwalifikasie, hierdie beginnerprinsipaal moontlik benadeel het, ten opsigte van praktiese ondervinding, terwyl prinsipaalskap die laaste dekade drasties verander het en daarom groter uitdagings bied.

Prinsipaal C verduidelik sy mening asvolg: *“Ek glo ‘n mens moet beskik oor goeie leierskapvaardighede, en goeie menseverhouding hê, jy moet ‘n liefde vir jou werk hê”*. Hierdie prinsipaal het verskeie leierskapposissies in kleiner aspekte van leierskap bekleed by ander skole, asook tans in die gemeenskap. Dit wil voorkom asof hy daarop steun en het eienskappe,

soos goeie menseverhouding, die vermoë om te deleger waar nodig en kennis oor multigraad onderwys wat hy die afgelope jare opgedoen en beleef het, by tot 'n sekere mate van sukses met die kurrikulum. Hy meen *“As dit vir jou gaan oor die status en jy beskik nie oor vaardighede en kennis nie, is jou uitkoms vir effektiewe en volhoubare kurrikulumbestuur 'n nagmerrie”*. Prinsipaal C meen die kennis en vaardighede wat hy tot op hede opgedoen het en beleef in menseverhouding, bydra tot die vermoë om sy personeel te ondersteun en dat administrasie hom bevoeg maak vir kurrikulumleierskap en -bestuur, alhoewel hy voel daar is aspekte wat meer aandag verg.

Wat betref die ondersteuningstrukture wat nodig is vir goeie kurrikulumbestuur, meen al die prinsipale dat daar 'n formele opleidingskomponent by hul distrikkantoor implementeer moet word net vir beginnerprinsipale en dat die duur daarvan deur die behoefte van beginnerprinsipale bepaal moet word. Prinsipaal C meen by sy skool, *“moet almal maar saamwerk aan die kurrikulum en dan struktuur gee; daar is nie werklik strukture soos by groot skole nie”*. Volgens hierdie respons is daar nie werklike strukture nie en gee die opvoeders struktuur binne die vergadering, sodat die werk wat gedoen word, wel aangespreek word, om kurrikulumbestuur moontlik te maak. Prinsipaal B meen die strukture *“...is mos maar jou SBS; natuurlik ook jou vak- en graadhoofde, jou senior onderwysers en kom die vakadviseur ook in om die opvoeders te ondersteun, waar die prinsipaal aan die einde insit om na die besprekings te luister”*. Prinsipale A en D huldig dieselfde mening as Prinsipaal B oor die genoemde strukture wat in plek behoort te wees. Prinsipaal A is egter bekommerd en verwys na die uitdagings wat ontstaan met vakadviseurs in die Intermediêre en Senior fase wat die afgelope drie jaar nie ondersteuning aan sy skool bied nie. Prinsipaal D en A meen dat die SBL nie direk betrokke is by die kurrikulum nie, maar dat hulle wel ondersteuning hierin kan bied indien dit van hulle verlang word. Prinsipale B en D het die ondersteuning van mentorskap in die vorm van 'n afgetrede en 'n ervare prinsipaal onderskeidelik.

Op die vraag watter aanbevelings beginnerprinsipale op grond van hul ervaring wil maak rakende KABV aan die prinsipale, adjunk prinsipale, departements-, graad- en vakhoofde, meen prinsipaal A dat: *“...op grond van CAPS[KABV] ...sorg dat jy ophoogte bly van die vereistes van CAPS[KABV]; sorg dat jou SBS goed opgelei is in CAPS[KABV] en vir CAPS[KABV] verstaan, sodat ons die rol van monitering en moderering kan doen”*. Vir Prinsipaal A is bemagtiging van sy SBS in die vorm van opleiding in alle aspekte van die kurrikulumbestuur 'n prioriteit. Hy meen kurrikulumbestuur, in hierdie konteks, moet die verantwoordelikheid van die adjunk prinsipaal wees en moet hy sodanig daarin bemagtig word, terwyl die prinsipaal oorhoofs fungeer.

Prinsipaal B glo deurlopende opleiding in kurrikulumleierskap en -bestuurs vir die beginnerprinsipaal is nodig, want sy meen *“...daar word aanmekaar [konstant] gepraat van hoe belangrik die kurrikulum is, en ons uitgetrap word, maar hulle [distrik en vakadviseurs] weet nie hoe om ons hoofde daarin op te lei nie”*. Die respons van hierdie beginnerprinsipaal bewys dat sy beseft wat haar kurrikulumbestuursrol is soos deur PAM (1999: 8-9) en ander beleide

beskryf is, en kan sy die sukses of mislukking daarvan nie aan ander rolspelers oordra nie. Net soos Prinsipaal B, meen prinsipaal C dat hy bemagtig moet word in alle fasette van kurrikulumbestuur, omdat daar van hom verwag word om die nodige kennis en vaardighede te besit sodat hy leiding moet gee. Hy meen die *“kurrikulum is wyd en wat van die prinsipaal verwag word, is enorm en ‘n sekere mate onregverdig”*.

Prinsipaal D verduidelik sy mening so: *“Meer ondersteuning; Daars te veel skole vir te min CTM’s[kringbestuurders]; daar word te veel van prinsipale verwag en daar word te min bemagtig; prinsipale probeer op ‘n daaglikse, weeklikse, maandelikse en jaarlikse basis net om deur die kurrikulum te kom”*. Volgens die respons van die prinsipaal huldig hy die mening van al drie prinsipale dat hulle beter bemagtig behoort te word in die kurrikulum aswat tans die geval is. Hy voel ook net soos die ander prinsipale dat kurrikulumbestuur op distrikvlak afgeskeep word, maar dat dit die grootste besprekingspunt is tydens Prinsipale en ander intervensie werkwinkels naas die implementering van die kurrikulum en die bespreking van uitslae.

#### **4.5 Samevatting**

Hierdie hoofstuk bevat die bevindinge van die data wat gekonstrueer is deur middel van onderhoude en ontleding van beleidsdokumente wat verband hou met die leierskap en bestuursrol van die prinsipaal as kurrikulumbestuurder.

Eerstens word ‘n konteksbeskrywing van die vier skole gegee asook hul prinsipale en die omstandighede waarin hulle hul taak as skoolleier moet verrig. Met die beskrywing van die konteks en sekere uitdagings waarmee hierdie prinsipale daaglik te doen kry, kan dan beter verstaan word waarom Bush, et al. (2011:31) van mening is dat daar ‘n toenemende besef is dat prinsipaalskap ‘n spesialiseerde beroep is en daarom gespesialiseerde kennis en vaardighede vereis. Die eise wat kurrikulumbestuur asook die ander bestuursfunksies aan die beginnerprinsipaal stel, verhoed hulle moontlik om verder te studeer. Dit is ook duidelik die prinsipale wat goeie en kundige leiers as mentor gehad het, goed toegerus is met kennis van kurrikulumbestuur en leierskapvaardighede en daarom in beheer is van die kurrikulum by die skool.

Om die subvrae te beantwoord word daar gebruik gemaak van drie temas: leierskap en bestuursvaardighede; uitdagings, probleme en behoeftes wat beginnerprinsipale ervaar in kurrikulumleierskap en –bestuur; en die professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale.

Die eerste tema het gehandel oor leierskap en bestuursvaardighede na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur van die beginnerprinsipaal. Deur die leierskap en bestuursvaardighede te ondersoek, word die potensiaal van die beginnerprinsipaal in kurrikulumbestuur verken sowel as die ervaring van die impak daarvan op kurrikulumimplementering en leerderprestasie. Die twee prinsipale wat deur die range tot prinsipaalskap gevorder het met jare se ervaring op hierdie vlakke, demonstreer voldoende

kurrikulumleierskap en –bestuur, en wil dit voorkom asof hulle minder probleme ervaar as hul ander twee kollegas. Die ander twee prinsipale se gebrek aan vaardighede bied aan hulle uitdagings, deels asgevolg van onvoldoende ondervinding op departementshoofvlak en in prinsipaal A se geval, ook op adjunkhoofvlak, waar 'n grondige kennis van administrasie en finansiëlebestuur vereis word.

Die tweede tema het gefokus op uitdagings, probleme en behoeftes wat beginnerprinsipale oor die algemeen, maar ook met kurrikulumbestuur ervaar. Hierdie tema skakel direk met subvrae twee en drie. Uit die response van die vier prinsipale is moontlike gapings wat onder andere deur die prinsipale wat 'n formele kwalifikasie en genoegsame ondervinding in kurrikulumleierskap opgedoen het, geïdentifiseer. Daar is ook ooreenkomste geïdentifiseer tussen die prinsipale met en sonder 'n formele kwalifikasie, en leierskapontwikkeling en ondervinding. Die probleme wat hierdie tendense kon veroorsaak is bespreek asook die moontlike areas wat hulle identifiseer vir verdere opleiding om hul vaardighede te kon verbeter.

Laastens is gekyk na die professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale wat die hoofkomponente in verdere groei in leierskap en bestuur insluit. Deur middel van die drie temas is die vier hoofde se menings oor hul ervaring in kurrikulumleierskap en –bestuur by hul skole bespreek.

In hoofstuk 5 word daar gefokus op bevindinge van die res van die data. Die data word weereens ingedeel om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord.

## HOOFSTUK 5

### ANALISE VAN DATA

#### 5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die hoofbevindinge wat uit die studie volg, bespreek deur, net soos in hoofstuk 4, gebruik te maak van die drie temas waarmee die gekonstrueerde data ontleed is, naamlik leierskap- en bestuursvaardighede, uitdagings, probleme en behoeftes, en professionele ontwikkeling van die beginnerprinsipaal. Deur die literatuur en kwalitatiewe data, word die hoofnavorsingsvraag beantwoord: Wat is die ervaring van beginnerprinsipale wat betref kurrikulumleierskap en -bestuur in hulle skole?

In die literatuuoroorsig is verskillende benaderings tot die navorsingsvraag uitgelig en in die empiriese studie word die werklike uitdagings en behoeftes wat beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur ervaar, ondersoek. Daar is aangedui wat reeds in die literatuur oor verskeie aspekte van kurrikulumleierskap en –bestuur, en die beginnerprinsipaal beskikbaar is. Bepaalde elemente wat bespreek is sluit in: die verskillende beleide rakende prinsipalskap, die prinsipaal as kurrikulumleier by sy of haar skool en ‘n konseptuele raamwerk vir VPO vir beginnerprinsipale. Daar is ook ‘n vergelyking getref tussen plaaslike en internasionale opleiding, voorbereiding en ondersteuning van beginnerprinsipale, waar daar onderskeidelik gekyk is waar dit gestalte kry in Afrika in vergelyking met Westerse lande. ‘n Voorlegging van die effek van beleide wat die bestuursrol van die prinsipaal definieer, met spesifieke verwyssing na die kernfunksie van skoolbestuur, naamlik kurrikulumleierskap en –bestuur, is ook gemaak om die gaping tussen die literatuur en praktyk aangaande beleidsimplementering uit te lig.

Daar is besluit om die navorsing as ‘n gevallestudie uit te voer, met semi-gestruktureerde vrae, wat die beginnerprinsipaal die geleentheid bied om sy storie, binne ‘n beperkte raamwerk, te vertel. Dit bied ook die navorser die geleentheid om ‘n in-diepte beskrywing van skole en beginnerprinsipale te gee asook hoe hierdie konteks ‘n impak maak op kurrikulumleierskap en –bestuur. As navorsingsmetodologie is die kwalitatiewe paradigma gebruik, aangesien daar gefokus word op die beginnerprinsipaal se ervarings en menings eerder as numeriese bewyse van formele leierskap en bestuurkwalifikasies, bevoeg- of onbevoegdheid. Daar is van twee metodes van data konstruksie gebruik gemaak, naamlik onderhoude en die ontleding van beperkte dokumente wat die bestuursfunksie van prinsipale definieer. Die onderhoude met die vier prinsipale het by hul skole plaasgevind. Ek het die skole vooraf besoek, op die dag van die onderhoude, soos volgens die onderhoudskedule geskeduleer is, en in twee gevalle is ek vir ‘n derde keer na die skole om te poog om ‘n akkurate voorlegging van die konteksbeskrywing voor te lê. Betroubaarheid en geldigheid van die data, sowel as die etiese aspekte, word bespreek rondom die uitvoer van die navorsing. ‘n Uiteensetting van die kriteria wat gebruik is vir die seleksie van die prinsipale word ook aangebied.

Die konteks van die vier skole is in detail bespreek om 'n beter begrip te verkry rondom die skole se grootte, kwantiele, uitdagings, probleme en behoeftes, rolspelers, en die omliggende skoolgemeenskap. Die prinsipale is beskryf na aanleiding van hul ervaring as opvoeders, bevorderingsposte, kwalifikasies en die mate van bevoegdheid of nie.

Die leemtes wat met dié studie gepaard gaan, is dat die bevindinge gebaseer is op die agtergrond van die vier skole en beginnerprinsipale wat in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik geleë is. Kurrikulumbestuur kan nie in isolasie plaasvind nie, maar word beïnvloed of bepaal deur die aard van die skool. Elemente van kurrikulumleierskap en – bestuur mag dus in ander onderwysdistrikte anders ervaar word. Daar bestaan, volgens onderwysbeleid, een Nasionale Kurrikulum vir alle skole, maar wat ek wel in hierdie studie ervaar, is dat in die praktyk, een kurrikulum nie noodwendig by alle skole pas nie.

## **5.2 Hoofbevindinge**

### **5.2.1 Tema 1: Leierskap- en bestuursvaardighede**

#### **5.2.1.1 Hoe lei en bestuur die beginnerprinsipale die kurrikulum by hulle skole?**

Soos reeds genoem, beantwoord hierdie tema die eerste subvraag: Hoe lei en bestuur die beginnerprinsipale die kurrikulum by hulle betrokke skole? Die hoofbevindinge wat hierdie tema betref, word vervolgens bespreek:

Kurrikulumleierskap en –bestuur verskil van prinsipaal tot prinsipaal en word beïnvloed deur die skoolkontekse wat almal verskil as gevolg van geografiese ligging, grootte van die skole, wat weer die ondersteuningstrukture bepaal, asook die samestelling van die personeel en skoolgemeenskap. Sedert Suid-Afrika se ingrypende proses van kurrikulumverandering is hierdie fenomeen voorspel en is dit in die literatuur bespreek. Daar is uiteraard verskille in die benadering van die beginnerprinsipale, ten opsigte van kurrikulumbestuur, maar ek het ook sterk ooreenkomste gevind. Lei en bestuur van die kurrikulum is 'n integrale deel van die leierskap- en bestuursfunksie van die prinsipaal. As gevolg van die komplekse aard van die hedendaagse prinsipaalskap, word hierdie fundamentele bestuursfunksie, egter gedelegeer aan ander rolspelers, soos die departementshoof of adjunkprinsipaal. Prinsipale A en D bestuur nie die kurrikulum by hul skole nie, fungeer slegs oorhoofs, en word bestuur daarvan eerder gedelegeer óf aan die departementshoofde of adjunkprinsipaal, na gelang van wie hulle as sodanig bevoeg vind. Aan die anderkant bestuur Prinsipale B en C self die kurrikulum en is daar 'n sterk ooreenkoms in die sin dat hierdie prinsipale byvoorbeeld nie verdere formele kwalifikasies in onderwysbestuur en leierskapontwikkeling verwerf het nie. Die verskil tussen hulle is dat Prinsipaal B jare bestuursondervinding het van beide departementshoof en adjunkprinsipaal, terwyl Prinsipaal C weer geen ondervinding het van enige van hierdie bevorderingsvlakke nie.

Al die beginnerprinsipale in hierdie studie voldoen egter aan die minimum vereistes vir aanstelling as prinsipaal, naamlik 'n drie jaar onderwys diploma en onderwyservaring, en word

‘n formele leierskap-kwalifikasie as bykomstige voordele vir die pos gesien, eerder as ‘n vereiste. Hierdie minimum vereistes van aanstelling, mag ‘n impak hê op hul betrokke persepsies en benaderings. Die prinsipale wat verkies om hierdie fundamentele funksie van prinsipaalskap te delegeer, het inteenstelling met hul kollegas wat dit self bestuur, sonder ‘n formele leierskapkwalifikasie, weer ‘n formele kwalifikasie in onderwysbestuur en leierskapontwikkeling verwerf. ‘n Mens sou dit net andersom verwag het, in die sin dat die beginnerprinsipale met akademiese kennis van leierskap (formele leierskap-kwalifikasie), hul vaardighede ten opsigte van hierdie kernfunksie sou toepas, dit is egter nie die geval wat betref kurrikulumleierskap en –bestuur nie.

Die beginnerprinsipale in hierdie studie, wat aangestel word op grond van hul opleiding in hul spesifieke vakgebied, en wat nie oor ‘n formele leierskap-kwalifikasie beskik nie, stem volgens die literatuur, ook ooreen met minimum aanstellingsvereistes van lande in Afrika soos Ghana en Kenia, wat volgens Amakyi en Ampah-Mensah (2013) ervaring as die enigste bepalende faktor sien. Dit terwyl Owens en Valensty (2007), in Amakyi en Ampah-Mensah, (2013: 155) dit duidelik stel dat *“the skill needed to do the work, and the outcomes by which one’s success is judged are so different, that one literally leaves teaching when appointed as school head and enters a new and different occupation”*. In teenstelling hiermee het beginnerprinsipale A en D, wat wel ‘n formele kwalifikasie in Onderwysbestuur en leierskapontwikkeling verwerf het, die kurrikulumbestuurfunksie aan hul soms jong kurrikulumleiers gedelegeer en behalwe dat dit, uit ‘n leierskapoogpunt, nie sin maak nie, kan die vraag ook gevra word of hierdie jong en soms onervare leiers, die vermoë besit om die beleid effektief toe te pas. Indien die belange van die prinsipale swaarder weeg as beleid, kom waardes in gedrang, en mag dit besluitneming negatief beïnvloed. Van die beginnerprinsipale se response is dat hulle, op hierdie stadium, nie voldoende opgelei is om die verantwoordelikheid van hul nuwe rol as kurrikulumleiers ten volle te vervul nie. Hierdie siening stem ooreen met die literatuur soos gestel deur Hatting-Pretorius (2012:91), wat meen prinsipale in Suid-Afrika word nie voldoende voorberei vir hulle take nie. Die uitdaging vir beginnerprinsipale as kurrikulumleiers is gesetel in die skep van ‘n klimaat waarin verandering geïnisieer word deur effektiewe leierskap te demonstreer en as veranderingsagente die leiding te neem. Daarom is dit so belangrik dat die beginnerprinsipaal sy of haar leierskapvaardighede in kurrikulumbestuur gedurig verbeter vir sy of haar eie bevoegdheid maar ook om leiding aan sy/haar opvoeders te gee. Dit help geensins die beginnerprinsipaal of skool, indien hy of sy die bestuur van die kurrikulum, as gevolg van ‘n gebrek aan voorbereiding en akademiese kennis, aan die departementshoof of adjunkprinsipaal delegeer, om sodoende, moontlik, sy mate van onbevoegdheid te verskans nie. Na my mening het die swak leerderprestasie wat soms in skole ervaar word te doen met hierdie onoordeelkundige oordrag van mag na departementshoofde en die adjunkprinsipaal, wat moontlik nog nie bekwaam is en die kapasiteit besit nie. Die bestuursrol van die departementshoof, adjunkprinsipaal en prinsipaal verskil tog van mekaar asook die gesagsposisie. In terme van voorbereiding van opvoeders[prinsipale ook], in die kurrikulum ten opsigte van hul onderrigpraktyke en



kurrikulumbestuur, bevestig Jansen en Taylor(2003:3) die impak wat dit mag hê en meen “...the under-specification of basic teaching and learning skills actually had a damaging effect on the learning performance and cognitive understandings of learners exposed to the new curriculum, particularly among learners in disadvantaged schools. Jansen en Taylor (2003) verwys na die gevolge van “under-preparation of teachers [prinsipale ingesluit], for this complex curriculum” wat hulle ondervind het tydens hul studie oor die opvoedkundige verandering in Suid-Afrika in die periode 1994 tot 2003. Dit wil voorkom asof die huidige status van drie van die skole in hierdie studie nog steeds ooreenstem met onderrig en leer in skole soos deur Jansen en Taylor (2003) toe bevind is.

Die beginnerprinsipale se ervaring as opvoeder, vak-, graad-, departementshoof en adjunk prinsipaal, asook ‘n formele kwalifikasie in onderwysbestuur en leierskapontwikkeling verskil, en dit bepaal tans hul leierskapdinamika by hul skole. Die tyd en areas van leierskapontwikkeling verskil ook, maar wat ooreenstem is dat geeneen van die prinsipale die afgelope dekade óf ‘n formele leierskapskwalifikasie voltooi het, of tans daarmee besig is nie. Die areas van leierskap en bestuurvaardighede waarin hulle hulself ontwikkel het, verskil om verskeie redes, wat onder andere insluit hul opleiding as opvoeder en ander vaardighedsopleiding, die konteks van hul skole, en hul jare ervaring, as opvoeder, bevorderingsvlakke, byvoorbeeld departementshoof[kurrikulumspesialis] en adjunk-prinsipaal[administratiewe hoof]. Daar is sterk ooreenkomste tussen beginnerprinsipale B en D wat onderskeidelik tussen vyftien en sewentien jaar bestuurservaring in departementshoof- en adjunkprinsipaal poste was. Dié beginnerprinsipale is, gegewe die aantal jare in hierdie twee leierskap posisies, en die geleenthede in leierskap en bestuur, wat deur hul vorige prinsipale moontlik gemaak is, in ‘n mate voorberei vir die prinsipaalpos.

Beginnerprinsipale A en D wat oorhoofs fungeer, verskil ook in benadering in dié opsig dat Prinsipaal A alle aspekte van bestuur oorlaat aan sy adjunkprinsipaal, inteenstelling met Prinsipaal D wat ook oorhoofs fungeer, maar wat weeklikse verslae vanaf sy kurrikulumspesialiste ontvang, saam met sy SBS daarvoor reflekteer, moontlike uitvalle bespreek en dan intervensie strategieë implementeer, asook leiding gee. Prinsipaal D se ervaring van vyf jaar as departementshoof[kurrikulumspesialis], is deurslaggewend en in hierdie geval kom hy kurrikulumkundig voor. Prinsipaal A se gebrek aan die vermoë om leiding te gee in kurrikulumbestuur, spruit waarskynlik uit die feit dat hy nie ondervinding het as departementshoof nie, asook sy gebrek aan ondervinding as adjunkprinsipaal. Die moontlike onbekwaamheid van die prinsipale in die kurrikulum hou verreikende gevolge in vir hulle, aangesien hul skole deur Onderwysdistrikte uitgesonder word as swak skole of gebrandmerk word as risiko of fokusskole. Hierdie uitsondering as fokusskool, plaas die leierskap en bevoegdheid van die prinsipaal om sy skool te bestuur, onder verdenking, en word van hom verwag om antwoorde te verskaf oor sy fokusskoolstatus en vorendag te kom met ‘n intervensie strategie hoe om leerderprestasie in die toekoms te verseker.

Prinsipale B weer, aan die ander kant, fungeer as kurrikulumbestuurder by haar skool, met dié verskil dat sy verkies om aktief betrokke te wees, terwyl prinsipaal C in die multigraad-opset, geforseer word om dit self te dryf, aangesien daar nie werklik 'n SBS is nie. Die ooreenkoms tussen Prinsipale B en C is dat hulle nie 'n formele leierskap kwalifikasie verwerf het nie, inteenstelling met hul kollegas wat die kurrikulum delegeer, maar wel so 'n kwalifikasie verwerf het. Prinsipale B en C se ervaring van kurrikulumbestuur wat hulle beleef, is tans uitputtend, omdat die bestuur daarvan te kompleks en omvangryk is om dit vinning onder die knie te kry, terwyl hulle verder 'n behoefte aan verandering moet demonstreer, leiding en rigting gee en ook moet motiveer. Alhoewel bestuur van die kurrikulum uitputtend is, tree Prinsipale B en C ooreenkomstig die beleid op, inteenstelling met hul kollegas, wat 'n formele leierskap-kwalifikasie verwerf het, maar delegeer. Prinsipaal D is van mening dat dit die regte benadering is vir sy skool en dat dit op die oomblik suksesvol toepas word, maar dat hy steeds besig is om die sukses van die verskillende strukture te evalueer, aangesien dit 'n nuwe skool is wat sy deure eers in Januarie 2015 geopen het.

Kurrikulumleierskap en -bestuur in multigraadskole is feitlik, volgens standarde van KABV, onmoontlik, omdat dit net nie moonlik is om kurrikulumbestuur volgens die Nasionale Kurrikulumbeleidsverklaring toe te pas nie. Dit is feitlik onmoontlik om prosesse soos monitering en moderering, tydsbestuur, ens. volgens voorskrifte te bestuur omdat die prinsipaal in die eerste plek 'n voltydse klas onderrig en tegelykertyd ook die kantoor help beman en intussen ouers en distrikamptenare ontvang en te woord staan. Dan is daar die ontydige telefoonoproep waar hy gedwing word om te antwoord en dat daar soms van hom verwag word om verslae op kort kennisgewing aan die Onderwysdepartement te skryf. Die prinsipaal moet in hierdie, en ek wil dit noem abnormale prinsipaalskapopset, 'n verskillende en meer komplekse rol vertolk as sy kollegas in monograadskole waar die prinsipaal in die eerste instansie konsentreer op sy bestuursrol in die skool, soos in die onderwysbeleid gedefinieer is. Tydsbestuur in die multigraadopset kan soms in 'n nagmerrie ontaard. Daar is tans in die Weskaap geen formele leierskap-opleiding in die multigraad metodologie nie, en noodsaak dit die beginnerprinsipaal om aanpasbaar te wees en self gestalte te gee aan 'n operasionele struktuur vir sy skool. Dit is 'n moeilike en komplekse taak.

### **5.2.1.2 Voorbereiding van beginnerprinsipale**

Beginnerprinsipale met genoegsame ervaring as departementshoof, verwerf waardevolle ondervinding as kurrikulumspesialiste wat hul taak as kurrikulumleier en -bestuurder vergemaklik, in die sin dat hulle in-diepte, prosesse en benaderings in kurrikulumbestuur, hanteer. Op hierdie bevorderingsvlak behoort hulle hul vaardighede in die kurrikulumbestuur te verhoog en behoort hulle met genoegsame ervaring, kurrikulumkundig te word. Hul ervaring as adjunkprinsipaal weer, bied die gepaste voorbereiding in ondervinding van administrasie, finansies en stelselbestuur, nogtans bly dit 'n komplekse bestuursrol wat die beginnerprinsipaal moet vervul, al het hulle ervaring van óf 'n departementshoof- óf adjunkprinsipaalpos, of beide. Die afwesigheid van 'n formele leierskap-kwalifikasie by

Prinsipaal B en C kan tot gevolg hê dat hulle egter 'n gebrek aan die nodige akademiese kennis ervaar. Al die beginnerprinsipale het dus nie ondervinding as departementshoof en adjunkprinsipaal nie, terwyl Prinsipaal A egter minder as drie jaar ondervinding op bestuursvlak het, voor sy eerste aanstelling as prinsipaal. Prinsipale B en D het ervaring in beide bevorderingsvlakke én genoegsame ondervinding, as die aantal jare inag geneem word, onderskeidelik 15 en 17 jaar. Prinsipaal A het slegs beperkte ervaring van adjunkprinsipaalskap opgedoen terwyl Prinsipaal C direk vanaf posvlak 1-opvoeder aangestel is in 'n waarnemende prinsipaalpos. Formele kwalifikasies in onderwysbestuur en leierskapontwikkeling wat die nodige akademiese kennis bied om in pas te bly met nuwe verwickeling in die onderwysbeleid, en wat kan verder bydra tot ontwikkeling van beginnerprinsipale, is volgens Williams (2015) vir alle beginnerprinsipale nodig om die uitdagings wat hul bestuursfunksies bied, suksesvol die hoof te bied. Hier verwys Williams (2015) spesifiek na programme soos die GOS-kwalifikasie wat in 2015 gestaak is. Prinsipale A en D het 'n nagraadse kwalifikasie in Onderwysbestuur, maar slegs Prinsipaal D kon onmiddelik die akademiese kennis toepas, nadat hy as adjunkprinsipaal aangestel is. Prinsipaal A moes eers byna 'n dekade wag voordat hy sy akademiese kennis van onderwysbestuur kon toepas, nadat hy as 'n posvlak 1-opvoeder bevorder is na adjunkprinsipaal. Dit kon moontlik van weinig waarde vir hom wees, aangesien hy nie die akademiese kennis onmiddelik in die praktyk kon toepas nie, en hy dalk agter geraak het wat betref die inhoud daarvan, omdat prinsipaalskap, bestuurstrategieë en kurrikulumbelide die afgelope dekade ingrypend verander het. Die uitdagings wat met prinsipaalskap gepaard gaan, kan beginnerprinsipale egter moontlik verhinder om 'n verdere formele kwalifikasie in leierskap- en bestuurontwikkeling te verwerf, alhoewel hulle besef dat akademiese kennis ook nodig is vir persoonlike ontwikkeling.

Prinsipale wat deur die skool se bevorderingsvlakke vorder en tydens hul beginnerskap (drie jaar), in hierdie bevorderingsvlak ondervinding opdoen, ervaar minder probleme met leierskap en bestuur, kom bevoeg voor en het ook nie so baie ondersteuning nodig nie, maar eerder 'n behoefte aan mentorskap sodat hulle die ryke ervaring van ervare prinsipale kan benut. Venter (2008) verwys na die aanstel van prinsipale wat nie deur die skool se bevorderingsvlakke vorder nie en dus sonder die nodige ondervinding hierin, as 'n ongewensde praktyk. Hulle ervaar geweldige probleme met prinsipaalskap, veral kurrikulumbestuur, vir die eerste drie of soms vyf jaar en benodig daarom meer ondersteuning. My mening is dat beide ervaring en akademiese kennis nodig is vir goeie leierskap en bestuur in skole. Dit is verder problematies omdat die praktyk van skole en hul beheerliggame, deur die onderwysdistrik en kringbestuurders verhoed behoort te word, aangesien hulle tydens onderhoude as bronpersoon namens die Onderwysdepartement optree. Prinsipale A en C wat volgens hierdie praktyk aangestel is, vind dit moeilik om die komplekse stelsels en prosesse van veral 'n groot skool te bestuur en ervaar hulle uit die staanspoor meer probleme, inteenstelling met hul kollegas, Prinsipale B en D wat deur die bevorderingsvlakke gevorder het, en die nodige bestuursondervinding verwerf het. Prinsipale

A en C, met gebrekkige ervaring van bevorderingsvlakke, benodig heelwat ondersteuning, moontlik in die vorm van mentorskap wat moontlik deur 'n afgetrede prinsipaal verskaf kan word, sodat hulle kan beleef hoe dinge gedoen behoort te word, aangesien hulle in die begin, na hul eerste aanstellings nie 'n idee gehad het wat die verwagtinge werklik is nie.

Aangesien waardevolle ondervinding in die onderskeie bevorderingsvlakke ontbreek asook 'n gebrek aan akademiese kennis, ontstaan 'n gaping tussen die individu as opvoeder en die individu as prinsipaal en kan dit sy oordeel ten opsigte van effektiewe besluitneming beïnvloed, in dié opsig dat hy nie met gesag kan praat en kan sê: *"Ek weet waarvan ek praat"* nie. Die beginnerprinsipaal moet dus verkieslik met sy ondervinding van departementshoof (as kurrikulumspesialis), ervaring as adjunkprinsipaal en akademiese kennis toesien dat die skool akademies presteer en moet hy of sy as kurrikulumleier funksioneer om verandering en vernuwing te bewerkstellig. Al die prinsipale in hierdie studie se gebrek aan akademiese kennis oor beleid, lei tot hul onvermoë om beleid gepas toe te pas. Geeneen van die beginnerprinsipale het byvoorbeeld deelgeneem aan die GOS-leierskapontwikkelingsprogram nie, en nie een van hulle beoog verdere studie nie. Hulle het 'n gunstige geleentheid verbeur, om hul vaardighede in kurrikulumleierskap te verbeter, veral die twee beginnerprinsipale met geen formele leierskapkwalifikasie nie, maar ook die twee prinsipale wat meer as 'n dekade gelede hul kwalifikasies verwerf het.

Behalwe die een-dag prinsipale oriënteringssessie in KABV in 2013, word daar nie leierskap en bestuursessies in kurrikulumleierskap vir beginnerprinsipale deur die onderwysdistrik aangebied nie, maar wel verskeie kursusse vir opvoeders in hul onderskeie vakgebiede. Gesprekke oor die pas van onderrig en leer asook moontlike uitdagings ten opsigte van die kurrikulum en ander bestuursfunksies van die prinsipaal, vind wel plaas tydens prinsipale vergaderings. Die Kaaplandse Onderwys en Leierskapinstituut (KOLI) bied 'n verskeidenheid kursusse aan ten opsigte van kurrikulumontwikkeling vir opvoeders, maar daar bestaan nie 'n formele kursus in kurrikulumbestuur en -leierskap vir beginnerprinsipale of ervare prinsipale nie. Dit is my afleiding, na die onderhoud met die beginnerprinsipale, dat hulle na die induksieprogram vir beginnerprinsipale, hul nie werklik bemoei met verdere professionele ontwikkeling in kurrikulumbestuur nie. Prinsipaal C stel glad nie belang om hierdie induksieprogram by te woon nie, aangesien hy meen dit geen waarde sal toevoeg tot sy leierskapvaardighede nie. Prinsipaal D het, as deel van sy professionele ontwikkeling, 'n kursus in die pligte en verwagtinge van die departementshoof, adjunkprinsipaal sowel die beginnerprinsipaal by KOLI bygewoon, terwyl Prinsipaal B dit voltooi het in slegs die pligte en verwagtinge van die adjunk- en beginnerprinsipaal. Prinsipaal C het geeneen van die bevorderingsvlakke se induksieprogramme bygewoon nie, maar is aan 'n wye verskeidenheid ander leierskapprogramme blootgestel en gementor, terwyl hy as 'n opvoeder aan 'n privaatskool onderrig gegee en dit later bestuur het.

Die beginnerprinsipale in hierdie studie, vind dit uiters moeilik om die kurrikulum te bestuur soos deur die beleidsdokumente, die PAM (1999: 8-9), SASW (no. 84 van 1996), Die Suid-

Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2005 en Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2015 vereis. Prinsipaal A wat kurrikulumbestuur delegeer, mag “*toesig hou*” of om “*oorhoofs te wees*” as bestuur ervaar, soos wat dit in die beleide voorkom, tog maak hy nie werklik bemoeienis met die kurrikulum nie, soos deur die beleide vereis. Volgens hierdie prinsipaal maak hy hom nie los van die kurrikulum nie, en bly hy nog steeds in beheer daarvan, alhoewel hy die bestuur daarvan met volmag, delegeer. Hierdie fenomeen verwys na verantwoordbaarheid en nie bestuur nie. Slegs een beginnerprinsipaal wend ‘n poging aan om dit te bestuur soos in die beleide uitgelê, maar ervaar tans geweldige uitdagings ten opsigte van tydsbesteding daaraan as gevolg van die ander bestuursfunksies. Die SASW (2011:24) is tog duidelik oor die prinsipaal se verantwoordelikheid hieroor en gee in artikel 16A(2) ‘n uiteensetting, waar die bestuur van die kurrikulum deur die prinsipaal self, as ‘n kernfunksie gedefinieer word, en so hanteer behoort te word. Wetgewing dra dus aan die prinsipaal sekere fundamentele pligte op, wat nie deur ‘n ander rolspeler by die skool uitgevoer mag word nie. Hierdie wetlike voorsiening in artikel 16A van die SASW hou dus ernstige implikasies in vir die beginnerprinsipale. Skole met ‘n lae leerderprestasie word gesien as swak skole en word dan deur die onderwysdistrik as fokusskole geklassifiseer en die prinsipaal word ook as ‘n swak bestuurder gesien, indien sy skole nie leerderprestasie verseker nie. Drie skole wat vir hierdie studie gebruik is, is tans fokusskole. Hoadley et al. (2008) se studie wys dat waar die prinsipaal die kurrikulumfunksie self hanteer, leerderprestasie moontlik is. Na aanleiding van die prinsipale se response wat ondersteun is deur die literatuur, is dit dus my bevinding, na aanleiding hoe beginnerprinsipale die kurrikulum lei en bestuur, dat die vier beginnerprinsipale nie almal kurrikulumkundig mag wees nie, maar ‘n mate van leerderprestasie by hul skole verseker. Gebrek aan voorbereiding, ervaring en akademiese kennis van sommige beginnerprinsipale, asook die afwesigheid van die nodige ondersteuningstrukture, dra by tot hierdie scenario.

Al die beginnerprinsipale het dus onmiddellik, na aanstelling, leiding nodig in leierskap en bestuur, met die fokus op kurrikulumleierskap. Ek vind dat van die beginnerprinsipale vir jou kan verduidelik wat die verwagtinge is, maar maak nie werklik bemoeienis daarmee om dit met deursettingsvermoë te bestuur en leiding te gee nie, en dit is waarskynlik hier waar hul uitdagings gesentreer is. Al die beginnerprinsipale voel sterk dat mentorskap, as ‘n ondersteuningstruktuur in skole geïmplementeer behoort te word, omdat hulle ‘n behoefte daaraan het. Dit is immers die fundamentele bestuursfunksie van prinsipaalskap, en kan die verantwoordelikheid daarvan, volgens beleid, nie eintlik gedelegeer word nie. Die kurrikulumleierskap en -bestuursfunksie van die beginnerprinsipaal vereis dat hy vanaf sy eerste aanstelling, kurrikulumkundig behoort te wees om opvoeders te ondersteun deur leiding en rigting te gee in kurrikulumsake.

## **5.2.2 Tema 2: Uitdagings, probleme en behoeftes**

Hierdie tema beantwoord subvrae twee en drie, naamlik: Watter uitdagings en behoeftes ervaar beginnerprinsipale in primêre skole op 'n daaglikse basis? Watter probleme ontstaan met die bestuur van die kurrikulum? Die hoofbevindinge word onder hierdie tema bespreek

### **5.2.2.1 Die beginnerprinsipaal en die implementering van beleid**

Die benadering van die kurrikulumbestuursfunksie van prinsipale word in die SASW, Artikel 16(1)(a) van die Wysigingswet (no. 24 van 2005) beskryf en bepaal dat die prinsipaal 'n jaarverslag moet opstel en aan die Departementshoof voorlê ten opsigte van:

i) Die akademiese prestasie van daardie skool in verhouding tot minimum uitkomst en standarde en prosedures vir assessering deur die Nasionale Minister bepaal kragtens art. 16A van die Suid-Afrikaanse Skolewet (no. 84 van 1996);

ii) Die effektiewe gebruik van beskikbare hulpbronne.

(c)(1) Die prinsipaal van 'n openbare skool wat ingevolge art. 12(b) deur die departementshoof geïdentifiseer word, moet jaarliks voor die aanvang van die eerste skoolkwartaal, 'n plan opstel waarin uitgesit word hoe akademiese prestasie by die skool verbeter sal word.

ii) Die plan vir verbetering van akademiese prestasie moet: (a) voorgelê word aan die departementshoof op 'n datum deur die departementshoof bepaal; en (b) op 'n beheerliggaamvergadering ter tafel gelê word.

(2) Die prinsipaal moet:

(a) By die onderneming van die professionele bestuur van 'n openbare skool soos art. 13(3) van die Wet beoog, pligte uitvoer wat insluit, maar nie beperk is nie tot:

(i) die implementering en bestuur van al die opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite;

(ii) die bestuur van alle opvoeders en ondersteuningspersoneel;

(vi) die implimentering van beleid en wetgewing.

Inligting geneem uit die SASW, Artikel 16(1)(a) van die Wysigingswet 24 (DvO 2005).

'n Gedeelte van die wetgewing aangaande die kurrikulumbestuursfunksie van die prinsipale word kortliks net weer gegee om dit te vergelyk met die response van die vier beginnerprinsipale. Dit blyk dat van die beginnerprinsipale se kennis oor die inhoud van bogenoemde beleid en die implikasies daarvan gebrekking voorkom. Adams en Waghid (2005) voer aan dat prinsipale en hul SBL'e in benadeelde skole nie noodwendig aandag gee aan die beginsels van demokrasie soos beklemtoon in die Grondwet en die SASW nie. Die probleem kom na vore, soos ook bevind in hierdie studie, wanneer wetgewing en implementering daarvan strydig is met mekaar, dus wanneer die uitvoering van skoolbestuur en –beheer veral

in benadeelde skole strydig is met die vereistes van die wet. Beleid is byvoorbeeld baie duidelik oor die kurrikulumfunksie, dat die prinsipaal as kurrikulumleier; verantwoordelik is vir die bestuur daarvan en maak die beleid nie voorsiening dat dit deur iemand anders bestuur word nie. Volgens Jansen en Taylor (2003) is een van die belangrikste sleutels tot beter onderwys 'n duidelike lyn van verantwoordbaarheid in die onderwys, wat insluit dat prinsipale vir 'n gebrek aan prestasie verantwoordelik gehou behoort te word. Dit behoort prinsipale die insig te gee om hierdie kernfunksie met die nodige erns te benader. Dit sal prinsipale ook noodsaak om toe te sien dat skole fungeer met die nodige skoolbeleide, uitvoering gee aan die grondwet en dat die skool 'n duidelike visie en missie nastreef.

Van die tekortkominge wat ek by van die prinsipale ervaar het, is dus hul gebrek aan kennis en implementering van verneme beleide aangaande kurrikulumleierskap en –bestuur. Nie een van die prinsipale is bekend met die inhoud van die twee Standaarde vir skoolleierskap in Suid-Afrika nie, naamlik Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap van 2005 en Die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap 2015. Almal dra kennis van die meer bekende beleidsdokumente soos die PAM-dokument en die SASW, maar die eerste-handse kennis en begrip van die implikasies van hierdie beleide ontbreek by sommige beginnerprinsipale. Hulle maak nie bemoeienis daarmee om die inhoud deeglik te bestudeer om die implikasies wat dit vir hulself inhou te verstaan nie. Hierdie beleide is duidelik oor die prinsipaal se rol as kurrikulumbestuurder en kan as volg gedefinieer word: Die prinsipaal se fundamentele verantwoordelikheid is die bestuur van die kurrikulum, die bevordering van kwaliteit leer en onderrig en die verbetering van leerderprestasie. Die delegering van die bestuur van die kurrikulum na ander rolspelers by die skool, is strydig met genoemde beleide, soos die wysigingswet (no.24 van 2005) en SASW (2011:24) Artikel 16A, maar meer problematies is die verstaan en implementering van die beleide, wat die rol van die prinsipaal in die bestuur en besluitneming in kurrikulumleierskap en –bestuur beïnvloed. Die moontlike gebrek aan kennis oor die implementering van beleid, en die delegering daarvan aan ander rolspelers soos die departementshoofde of adjunkprinsipaal soos in hierdie studie ervaar, ontnem die beginnerprinsipaal van die ideale geleentheid om as kurrikulumleier te ontwikkel en die kritieke vaardighede te bekom om hierdie kernbestuursfunksie effektief uit te voer, en om binne hierdie magposisie 'n verskil te maak in die skool.

Die delegering of oordrag van pligte of mag aan ander rolspelers weer, het beleidsimplikasies vir sukses en indien hierdie rolspelers nie met die nodige vaardighede en kennis toegerus is nie, asook nie die nodige bestuurskwalifikasies het nie, het hulle binne hulle magposisie geen kans om werklik 'n verskil te maak in die effektiewe bestuur van die kurrikulum nie. Die leierskaprol van die beginnerprinsipaal is dus die mees kritieke indikator van suksesvolle implementering van die kurrikulumbeleid of mislukking daarvan. Weens desentralisasie het prinsipale en hulle SBS'e meer mag bekom, en indien hul toegerus word met die nodige vaardighede en kennis het die prinsipaal binne hierdie magposisie die geleentheid om 'n daadwerklike verskil te maak in die effektiwiteit van die skool deur die kurrikulum so te bestuur dat leerderprestasie prioriteit is. Sy of haar bestuurstyl, positiewe benadering, kennis

en vaardighede van kurrikulum en ander bestuurstake, asook 'n gewilligheid om 'n nuwe paradigma te aanvaar, sal gevolglik die mate van suksesvolle verandering wat die beginnerprinsipaal beoog, bepaal. Kompeterende leiers pas gepaste leierskapvaardighede toe nagelang van die uitdagings wat op 'n gegewe tyd bestaan.

Al die prinsipale in hierdie studie ervaar die bestuur van die kurrikulum as 'n geweldige uitdaging wat verder bydra tot hul huidige swaar werkklas. Hulle delegeer dit daarom na ander rolspelers by die skool en gebruik hul magposisie om die laaste sê te hê, juis omdat hulle 'n gaping tussen die toepassing van die beleid en die praktyk sien, en dit moontlik mag uitbuit vir hul eie belang. Waar eie belang egter swaarder weeg as beleid, kom waardes in gedrang, wat die effektiewe funksionering van die skool weer benadeel. Alhoewel delegering aan ander rolspelers plaasvind, bly die prinsipaal volgens beleid, verantwoordbaar vir alle aspekte van die kurrikulum en kan hy of sy dit nie afskuif na 'n opvoeder by die skool nie, en is dit juis hier waar hulle meen dat hulle hulle bestuursfunksie uitvoer. Die feit dat van die prinsipale hul magposisie gebruik om te delegeer, beskou hulle dit as 'n bestuursfunksie. Al die prinsipale mag egter bekend wees met hierdie gedefinieerde verantwoordelikhede, maar voer dit nie volgens beleid uit nie, maar mag ook onkundig wees hieroor en aanvaar dat hulle volgens beleid optree. Hulle benodig dus ondersteuning, leiding, meetbare instrumente en opleiding met betrekking tot menslike hulpbronne en bestuur om sodoende hul rol as kurrikulumleier en -bestuurder te vervul om binne die beleid te funksioneer.

### **5.2.2.2 Uitdagings, probleme en behoeftes**

Die toepassing van beleid, skep van strukture en verantwoordelikheid van die kurrikulum, word, omdat dit so wyd is, as probleme deur beginnerprinsipale ervaar. Die Kaapse Wynland Onderwysdistrik, waarin die skole geleë is, het na die herstruktureeringsproses wat in 2015 begin het, 'n tekort aan die mannekrag en fondse om beginnerprinsipale in beleid en ander kurrikulumbestuurstake te ondersteun, ervaar. Prinsipale-induksieopleiding word wel aangebied by die Kaaplandse Onderwys Leierskapinstituut (KOLI), maar word slegs aangebied, indien daar 'n sekere aantal beginnerprinsipale beskikbaar is vir hierdie opleiding. Beginnerprinsipale wat vanjaar hierdie opleiding bygewoon het, bevestig dat hulle baat gevind het, maar meen dat die formaat hersien moet word. Te veel informasie in te min dae (tyd) word tydens die opleiding oorgedra. Prinsipaal C wat nie die kursus bygewoon het nie, is van mening dat dit nie effektief is nie aangesien prinsipale wat tot 10 jaar ervaring het, ook hierdie opleiding nou-eers bywoon na soveel jare se ervaring. Deurlopende ondersteuning, na eerste aanstelling, kan hier vir 'n tydperk van drie jaar, in die vorm van opleiding, werksessies en seminare aangebied word. Ondersteuning van die distrik en ander rolspelers bly 'n groot uitdaging en het 'n impak op die bestuursvermoë van prinsipale.

Daar is ooreenkomste in die uitdagings en behoeftes wat prinsipale ervaar soos bespreek in die literatuur en hul response. Al vier beginnerprinsipale ervaar die volgende uitdagings en behoeftes:



Die uitdaging van die verbetering van die swak akademiese prestasie van skole met verwysing na die Geletterdheids- en Gesyferdheids-uitslae (WKOD LITNUM); sosio-ekonomiese omstandighede in 'n bepaalde gebied wat 'n geweldige invloed op die skool het en leerderprestasie beïnvloed; die verwaarlosing en mishandeling van leerders wat toenemend deur die skool hanteer en na maatskaplike dienste en die onderwysdepartement verwys word; die oorlaaiing van prinsipale met papier werk; die toename in misdaad en die feit dat skole teikens vir inbraak en ander euwels geteiken word ; dissipline van leerders; swak ouerbetrokkenheid; groot uitvalle en vroeë skoolverlaters; lae moraal en mismoedigheid van opvoeders of ongemotiveerde personeel; swak werksetiek van opvoeders en werkers; afwesigheid (opvoeders en leerders); tekort aan fondse; oorvol klasse; gebrek aan ondersteuning van distrik- en kringbestuurders vanweë die herstrukturingsproses; en die gebrek aan ondersteuning deur rolspelers by die skool en die ouergemeenskap.

Die probleme wat volgens die beginnerprinsipale, met die kurrikulumbestuur ontstaan is:

Onbetrokkenheid en onkundigheid van ouers en SBL'e; die ongeletterdheid van ouers en hul onvermoë om hul kinders te ondersteun; skoolbestuurspanne – gebrek aan sterk leierskap en toegewydheid; die gebrek aan korrelasie tussen eksterne en interne akademiese uitslae; leerders met leerstoornisse ingesluit die IOOP leerders; problematiese opvoederkommunikasie oor grade en fases heen; afwesigheid van leerders en opvoeders; swak tydsbestuur en onderbrekings; swak dissipline in die klasse; onwilligheid van Onderwysunies en opvoeders om klaskamerbesoeke te ontvang; klaskamerbestuur en leeromgewing; toegewydheid van opvoeders – die onwilligheid van sommige opvoeders om die ekstra myl te stap; die invloed van unies en politiek.

Ek vind 'n ooreenkoms tussen die literatuur soos deur Van Jaarsveld et al. (2015) bespreek in hul studie, wat verwys na 'n verskeidenheid algemene probleme wat beginnerprinsipale ervaar, en die response van die beginnerprinsipale soos hier bo gelys. Algemene probleme, soos onseker- en onbevoegdheid, isolasie, mislukking, swak besluitneming, prioritisering, logistieke en tegniese probleme spruit uit van die uitdagings, probleme en behoeftes wat beginnerprinsipale ervaar. Al die beginnerprinsipale in hierdie studie ervaar een of ander vorm van hierdie algemene probleme, alhoewel dit van persoon tot persoon verskil. Dit wil voorkom asof beginnerprinsipale die eerste jaar van aanstelling 'n stryd om emosionele oorlewing voer en skaars instaat is om in die belang van sy of haar skool op te tree. Die beginnerprinsipaal is die enigste persoon wat die spesifieke rol van prinsipaalskap moet vervul; daar is geen ander personeel wat dieselfde probleme in die gesig staar nie en soms niemand het met wie hy of sy dit kan bespreek nie.

Prinsipale A, B en C sê dat toe hulle die bestuur van hulle skole oorneem, hulle baie tyd moes afstaan aan tegniese en logistieke probleme en ook moes aandag gee aan die lys van onafgehandelde uitdagings en probleme. Hulle ervaar dit as baie frustrerend, uitputtend en meen dit verhoed hulle om te doen waarvoor hulle eintlik aangestel is. Prinsipaal C het nuut by die skool aangesluit as departementshoof, maar moes in die prinsipaalpos waarneem

sonder om sy pos te beklee. Dit was moeilik om sy voete te vind, veral omdat 'n opvoeder van die skool as prinsipaal waargeneem het, en hy intussen afgewyk het van die gevestigde stelsels en prosesse van die vorige prinsipaal. Dit skep gewoonlik groter tegniese en logistieke uitdagings as wanneer jy oorneem by die skool waar jy tans is, dalk as adjunkprinsipaal, omdat jy met die konteks van die skool vertrou is, en jy waarskynlik ook waargeneem het as prinsipaal. Volgens die beginnerprinsipale in hierdie studie, het hulle almal 'n gevoel van onsekerheid ervaar tydens hul eerste paar maande, maar het hul vertroude gegroei namate hulle vertrou geraak het met die bestuur van bestaande stelsels en prosesse.

Die omvang van die kurrikulum word weereens beklemtoon deur die hoeveelheid take waarvoor beginnerprinsipale verantwoordelik is, en word hulle soms oorweldig met al die komponente van kurrikulumbestuur. Die omvang van die uitdagings, probleme en behoeftes soos in die hoofstuk gelys, het weer 'n geweldige impak op die bestuursvermoë van die beginnerprinsipaal. Die beginnerprinsipaal moet as kurrikulumkundige verantwoordelikheid vir die skool se kurrikulum neem deur rigting en leiding te gee en die pad vorentoe te bepaal, wat gegewe die omvang van die kurrikulum en die uitdagings wat daarmee gepaard gaan, 'n enorme taak is.

### **5.2.3 Tema 3: Die professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale**

Die Kaapse Wynlandonderwysdistrik voorsien nie voldoende ondersteuning aan beginnerprinsipale rakende kurrikulumbelid, die implementering daarvan en kurrikulumprobleme nie, veral nie na die herstrukturering van die onderwysdistrik nie. Ekstra ondersteuning in beleid, onderrig en leerstrategieë wat sal lei tot leerderprestasie sal help om leierskapvaardighede te versterk. Mentorskap en afrigting as instrumente kan gebruik word om beginnerprinsipale te ondersteun. Dit wil voorkom asof die ondersteuning wat tans aan beginnerprinsipale gebied word, met spesifieke verwysing na kurrikulumbestuur, nie voldoende is nie, en kan mentorskap in die vorm van 'n doelbewuste ondersteuningsprogram in kurrikulumbestuur, 'n moontlik oplossing bied. Uit response van die beginnerprinsipale in my studie, het hulle 'n behoefte aan ondersteuning in: mentorskap; konflikhantering; persoonlike ontwikkeling onder andere kurrikulumbestuur, projekbestuur, finansiële bestuur en toepassing asook die bestuur van progressiewe dissipline; die bestuur van tydverkwisters; effektiewe bestuurs en leierskapvaardighede.

Beginnerprinsipale, volgens hierdie studie, weet egter hulle is verantwoordelik vir hul persoonlike ontwikkeling en moet hulle derhalwedie inisiatief neem om gekontekstualiseerde programme (volgens hul eie behoeftes) te identifiseer om hul vaardighede sodoende te verhoog. Asgevolg van die uniekheid van skole is dit vir die beginnerprinsipaal van uiterste belang om in spesifieke leemtes in kurrikulumbestuur ondersteun te word, sodat hy/sy bevoeg voel om weer ondersteuning aan die personeel te bied. Van die beginnerprinsipale, wat dit benodig, is egter traag om spesifiekgerigte programme te identifiseer om hul vaardigheid in spesifiek kurrikulumleierskap te verbreed, omdat hulle dit óf delegeer of net nie genoeg tyd vind om aandag daaraan te skenk nie. Hulle woon egter allerlei kursusse en

werkwinkels, soos beheerliggaamopleiding, hoofvergaderings, roadshows, ens. by, wat aansluit by hul ander verantwoordelikhede. Die afwesigheid van 'n formele leierskapskwalifikasie by sommige van die beginnerprinsipale skep 'n leemte aan akademiese kennis wat weer 'n impak mag hê op kritiese besluitneming.

Nietemin neem die beginnerprinsipale eienaarskap van die gedeelde visie wat ontwikkel is en weet hulle presies waarheen hul skole oppad is. Die prinsipale as kurrikulumleiers, moet deurlopend fokus op hul motiverende en leidinggewende rolle. Dit is hul taak om toe te sien dat hulle hul opvoeders ondersteun deur gepaste werkwinkels en deur spesifiek gerigte kursusse te identifiseer sodat opvoeders dit kan bywoon om vertrouwd te raak met nuwe aspekte van die kurrikulum, al vind dit ook oor naweke of gedurende vakansietye plaas. Dit is vir hulle belangrik om ook ontwikkelingsgeleenthede in kurrikulumbestuur en ontwikkeling by te woon, om hulself te verryk, en om op hoogte te bly van die nuutste tendense in die onderwysstelsel. Dit is belangrik vir prinsipale om te inspireer, ondersteun, motiveer, erkenning te gee wanneer dit nodig is, en die personeel met empatie te behandel om die goeie maar ook onaangenaamhede met hulle te deel in 'n poging om 'n klimaat van vertroue te vestig. Die beginnerprinsipale besef om 'n oop, deursigtige gesindheid te demonstree, dit kan bydra tot 'n klimaat van openheid en vertroue tussen die betrokke rolspelers, wat die platform skep vir demokratiese en selfregerende skole, wat weer leerderprestasie verseker.

### **5.3 Die impak van uitdagings en probleme op kurrikulumleierskap en –bestuur**

Die kwalitatiewe data van hierdie studie asook die literatuur toon dat die volgende uitdagings en probleme 'n negatiewe impak het op die beginnerprinsipale se vermoë om effektief as kurrikulumbestuurder te funksioneer en as kurrikulumleier te ontwikkel:

1. Daar is beginnerprinsipale wat vanaf posvlak 1-opvoeder as prinsipale aangestel word, veral by kleiner skole. Daar is beginnerprinsipale by groot skole (P4), wat vanaf posvlak 1-opvoeder as adjunkprinsipale aangestel en ander weer wat vanaf departementshoof as prinsipale aangestel word. Dié beginnerprinsipale het onvoldoende bestuur- en veral kurrikulumbestuurservaring opgedoen en blyk dit dat hulle meer probleme ervaar met kurrikulumbestuur en ander bestuurstake as hul kollegas wat deur al die skool se bevorderingsvlakke gevorder het tot prinsipale.
2. Die onderwysdistrik- en kringbestuurders stel soms onrealistiese eise aan beginnerprinsipale waaraan hulle soms nie kan voldoen nie. Die distrik, na sy herstruktureringproses, bied tans, volgens die prinsipale, onvoldoende ondersteuning aan hulle. Dit is dus vir hulle 'n uitdaging om aan al die verwagtinge te voldoen.
3. Die samestelling van die personeel en grade, byvoorbeeld in multigraadskole, bemoeilik die beginnerprinsipale se bestuursrol omdat hy voltyds 'n klasopvoeder is en hy nie werklik kan bestuur nie. Waar sy/haar kollegas in monograadskole (hoofstroomskole) voltyds fokus op prinsipale is hierdie prinsipale eers

klasopvoeder en daarna prinsipaal, gewoonlik wanneer die leerders verdaag of huistoe gaan.

4. Te veel logistieke en tegniese probleme put die beginnerprinsipaal uit en hy/sy staan te veel tyd daaraan af. Probleme met die rekenaarlokaal, busvervoer, hantering van daaglikse dissiplinêre gevalle, oorvolklasse, afwesigheid van leerders, opvoeders en administrasiepersoneel kan moeilik hanteerbaar en ingewikkeld wees.
5. Die bestuur van die kurrikulum en die uitdagings daarvan, soos gelys, is te omvangryk, en vereis gespesialiseerde opleiding en voorbereiding.
6. Asgevolg van die omvang van die kurrikulum, bestaan daar 'n gebrek aan kennis en dus ontstaan daar 'n gaping tussen beleid en die praktyk na aanleiding van kurrikulumleierskap en-bestuur.
7. Beginnerprinsipale sonder die nodige bestuursondervinding mag dit moeilik vind om strukture te skep en leiding te neem.
8. Die generiese benadering, in plaas van spesifiek gerigte ondersteuningsprogramme ("*contextualised approaches*") vir beginnerprinsipale, wat gebaseer is op die spesifieke bestuursfunksies van die prinsipaal, bestaan tans nie. Die afwesigheid van so 'n beleid is nou prioriteit en behoort die basis te vorm vir leierskap- en bestuursontwikkeling vir toekomstige beginnerprinsipale
9. Dit wil voorkom asof die beginnerprinsipale meer fokus op ander bestuursfunksies en spesifiek die toepassing van beleid en strukture binne die skool eerder as op kurrikulumleierskap en -bestuur.
10. Deelnemende beginnerprinsipale voel baie sterk dat hulle sal baat vind by 'n mentorskapsprogram vir beginnerprinsipale, spesifiek in verband met effektiewe kurrikulumbestuur. So 'n program kan ontwerp en in distrikte implementeer word.

#### 5.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die hoofbevindinge volgens die drie tema geanaliseer. In tema een is 'n uiteensetting gegee van die rolle en ervaring in kurrikulumleierskap en -bestuur van die beginnerprinsipaal. In tema twee is gekyk na die uitdagings, probleme en behoeftes van die beginnerprinsipaal terwyl in tema drie gekyk is na professionele ontwikkeling. Laastens is daar gekyk na die impak wat die uitdagings en probleme op kurrikulumleierskap en -bestuur het en die impak wat dit mag hê op die bestuursvermoë van die beginnerprinsipaal.

Die prinsipaal is verantwoordelik vir die implimentering van die kurrikulum, daarom stel hy hoë verwagtinge en standarde vir die akademiese en sosiale ontwikkeling van alle leerders op en dui hy as kurrikulumleier die pad vorentoe aan en verseker so akademiese prestasie. As hy/sy probeer om sy of haar verantwoordelikhede ten opsigte van kurrikulumbestuur na te kom, ervaar die beginnerprinsipaal baie uitdagings, probleme en behoeftes. In die hoofstuk word die bevindinge ge-analiseer volgens die data wat ingesamel is. Laastens volg 'n bespreking van die impak wat die uitdagings, probleme en behoeftes op die prinsipaal as kurrikulumleier en -bestuurder mag hê.

In Hoofstuk 6 word die gevolgtrekkings, implikasies op kurrikulumleierskap en -bestuur en aanbevelings bespreek.

## Hoofstuk 6

### GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

#### 6.1 Inleiding

In hoofstuk 5 is die verwerkte data geïnterpreteer, bespreek en vergelyk en is daar afleidings gemaak rakende die kurrikulumleierskap en -bestuur van beginnerprinsipale. Hierdie werkwysie het my in staat gestel om deurgaans op die navorsingsvraag van hierdie navorsing te konsentreer. In hierdie hoofstuk gee ek 'n opsomming van die navorsing, en bespreek ook kortliks die implikasies en gevolgtrekkings. In die aanbevelings wat in die hoofstuk gemaak word, word daar gekyk hoe die beginnerprinsipale deur die Kaapse Wynland Onderwysdistrik en ander rolspelers verbonde aan die onderwys en opleidingopset, begelei en ondersteun kan word, sodat hulle as effektiewe kurrikulumbestuurders by hulle skole kan groei en funksioneer. Die doel met hierdie navorsing is om deur die literatuur wat geraadpleeg is en 'n empiriese studie die werklike probleme wat beginnerprinsipale met kurrikulumbestuur ervaar, te ondersoek.

#### 6.2 Opsomming

Hier volg 'n kort opsomming van die verloop van die studie. Die studie bestaan uit ses hoofstukke. Vervolgens 'n kort opsomming van die hoofstukke:

Hoofstuk een van hierdie studie dien as 'n inleidende oriëntasie van die navorsing. Aspekte soos motivering en die beweegrede vir die navorsing, 'n verkennende literatuurstudie, probleemstelling, doelstelling, navorsingontwerp en metodes word bespreek en daar is 'n verklaring van begrippe. Daar is aangetoon dat 'n beginnerprinsipaal moontlik die kurrikulum meer effektief kan bestuur indien hy/sy goed voorberei is en 'n verdere akademiese kwalifikasie verwerf het. Logies gesproke behoort 'n opgeleide prinsipaal met meer kennis aan die stuur van 'n skool mettertyd die effek hê dat die algemene standaard van daardie skool styg. Tydens hierdie studie word gevra: "Wat is die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur by hul skole?" Deur die gekose literatuur en empiriese studie is die ervaring van beginnerprinsipale in kurrikulumleierskap en -bestuur ondersoek.

Met die literatuurstudie in Hoofstuk twee is verskillende benaderings tot die navorsingsvraag uitgelig. Daar is aangedui wat reeds oor die verskeie aspekte van beginnerprinsipale en kurrikulumleierskap beskikbaar is. Bepaalde elemente wat bespreek is, sluit in: die prinsipaal se rol as kurrikulumleier en -bestuurder na aanleiding van die verskillende beleide, die prinsipaal se verstaan van bepaalde beleide ten opsigte van sy/haar verantwoordelikhede binne die skool, die rasionaal agter 'n formele leierskap en bestuurkwalifikasie. Die hoofstuk bevat uitgebreide literatuurstudie. Die literatuur wat geraadpleeg word, toon aan dat mentorskap- en afrigtingprogramme gebruik kan word om beginnerprinsipale te ondersteun in algehele verantwoordelikhede soos deur die PAM (1999: 8-9) beskryf. Daar bestaan egter

nog nie mentorskapprogramme spesifiek in kurrikulumleierskap en -bestuur vir beginnerprinsipale in Suid-Afrika nie. Die beskikbare literatuur toon aan dat daar in Suid-Afrikaanse skole 'n tekort aan ondersteuning in kurrikulumleierskap en -bestuur is. 'n Vergelyking word getref tussen die Suid-Afrikaanse en die globale opleiding van prinsipale waar daar onderskeidelik gekyk is na die maniere waarop opleiding gestalte kry in Afrika teenoor in Westerse lande. Laastens is daar 'n deeglike bespreking oor die professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale.

In Hoofstuk drie word lig gewerp op die ontwerp en metodiek van die empiriese ondersoek om die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en -bestuur te bepaal. Onderhoude met die beginnerprinsipale is as navorsingsinstrument gebruik. Die onderhoude het by die beginnerprinsipale se skole plaasgevind. Daar is besluit om die navorsing as 'n gevallestudie uit te voer, aangesien dit die geleentheid skep om prinsipale en hul skole in diepte te beskryf. Die betroubaarheid en geldigheid van die data, sowel as die etiese aspekte rondom die uitvoer van die navorsing, word bespreek. 'n Uiteensetting van die kriteria wat gebruik is vir seleksie van prinsipale is ook aangebied.

In hoofstuk vier word die geïnterpreteerde data van die empiriese ondersoek voorgelê. Ek het die verbandlegging tussen die literatuur en die kwalitatiewe data onder die volgende afdelings bespreek:

- Konteksbeskrywings van skole asook die beginnerprinsipale
- Die rolle, ervarings, behoefte en probleme wat beginnerprinsipale ervaar met die bestuur van die kurrikulum.
- Beginnerprinsipale as kurrikulumleiers
- Die professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale.

Die ontleding van die data is gedoen met behulp van drie temas wat daarop gemik is om die vier subvrae te beantwoord.

Hoofstuk vyf bevat die hoofbevindinge van die studie. Die hoofbevindinge wat uit hierdie studie volg, is bespreek deur gebruik te maak van die drie temas waarmee die gekonstrueerde data ontleed is, naamlik die leierskap en bestuursvaardighede van die beginnerprinsipaal; behoeftes, uitdagings en probleme wat die beginnerprinsipaal ervaar met die bestuur van die kurrikulum; die professionele ontwikkeling van beginnerprinsipale.

Hoofstuk ses bevat die opsomming van hoofbevindinge, implikasies van bevindinge op kurrikulumleierskap en -bestuur en die aanbevelings vir verdere studie.

Vervolgens word bogenoemde punte opsommenderwys bespreek.

### 6.3 Opsomming van hoofbevindinge

Die hoofnavorsingsvraag vir hierdie studie is:

Wat is die ervaring van beginnerprinsipale, na aanleiding van kurrikulumleierskap en bestuur in hul skole?

Die subvrae van die navorsing is:

- Hoe lei en bestuur die beginnerprinsipale die kurrikulum by hulle skole?
- Watter uitdagings en behoeftes ervaar beginnerprinsipale, op 'n daaglikse basis, in primêre skole?
- Watter probleme ontstaan met die bestuur van die kurrikulum?
- Watter soort ondersteuning aangaande die kurrikulum benodig beginnerprinsipale?

Die hoofbevindinge wat uit hierdie studie volg, beantwoord die subvrae wat weer die hoofnavorsingsvraag aanspreek. Die hoofbevindinge word bespreek deur gebruik te maak van die drie temas waarmee die data ontleed is, naamlik leierskap- en bestuursvaardighede; Uitdagings, probleme en behoeftes van beginnerprinsipale; en Professionele ontwikkeling van die beginnerprinsipaal.

#### 6.3.1 Tema 1: Leierskap en bestuursvaardighede

Kurrikulumleierskap en -bestuur verskil van prinsipaal tot prinsipaal en word beïnvloed deur die aard van die skool, wat almal verskil as gevolg van skoolgemeenskap, gradering van die skool en die mate van voorbereiding en blootstelling op die verskillende bevorderingsvlakke, van die beginnerprinsipaal voor sy/haar eerste aanstelling. Die samestelling van die SBS wat die ondersteuningstruktuur behoort te wees by die skool, dra in 'n mate by tot die suksesvolle bestuur, of nie, van die kurrikulum. Goed opgeleide bestuursspanne asook hul vermoë om die ekstra myl te loop in die uitvoering van hul pligte, maak die bestuursfunksie vir die beginnerprinsipaal makliker. Die lei en bestuur van die kurrikulum is 'n integrale deel van die leierskap- en bestuursfunksie van die prinsipaal. As gevolg van die komplekse aard van die hedendaagse prinsipaalskap asook die gaping tussen beleid en praktyk, word hierdie fundamentele bestuursfunksie egter deur sommige prinsipale gedelegeer na óf die departementshoof óf die adjunkprinsipaal. Die prinsipale, in hierdie studie, wat hierdie funksie deleger funksie fungeer dan oorhoofs en word ophoogte gehou deur verslae wat op sy/haar lessenaar beland. Hierdie prinsipale meen hulle kan dan beter fokus op hul ander bestuursverantwoordelikhede wat soms tydrowend kan wees as gevolg van die enorme administrasie wat daarmee gepaard gaan.

Daar bestaan tans nie 'n formele program om beginnerprinsipale spesifiek op te lei in kurrikulumbestuur nie. Prinsipale met ervaring van vyf jaar en meer as departementshoof, gaan beter om met die kurrikulum en kom kurrikulumkundig voor. Prinsipale wat hierdie bevorderingsvlak mis en aangestel word as adjunkprinsipaal of prinsipaal, ervaar geweldig baie



probleme met die bestuur daarvan. Een van die prinsipale het opgemerk dat sy departementshoofde sy kurrikulumspecialiste is, en daarom goed akademies ingelig moet wees om leiding en ondersteuning aan opvoeders in sy of haar fase te gee. Hierdie stelling geld ook vir beginnerprinsipale sodat hulle die nodige ondersteuning aan ouers en personeel kan gee. Om die kurrikulum eenvoudig net te delegeer ontnem die beginnerprinsipale 'n ideale geleentheid om as kurrikulumleiers te ontwikkel as kurrikulumkundiges. Die kurrikulumtake waarvoor die beginnerprinsipale by hulle skole verantwoordelik is, toon die omvang van die taak as kurrikulumleier en sluit onder andere in:

Die daarstel van 'n effektiewe Kurrikulumstelsel sluit onder andere die volgende in:

- Die aanwys van die kurrikulumhoof, fasehoofde, gradeleiers, en vakhoofde; klasindelings ;
- Die opstel van kurrikulumprogramme wat die mikro tot makro beplannings o.a. daaglikse-, weeklikse-, maandelikse-, kwartaallikse- en jaarlikse beplanning insluit;
- Die opstel van roosters vir Rekordhouding, Rapportering en Monitering; die opstel en byhou van Beleide (assessering, monitering, klasbesoeke, beplanning, ens);
- Personeelontwikkeling : Spesifiek-gerigte programme om opvoeders kundig te maak; Skakeling met rolspelers soos die Onderwysdepartement, NGO's, donateurs, ouers en ander staatsdepartemente;
- Die doelmatige gebruik van beskikbare hulpbronne soos rekenaars, tablette, interaktiewe borde, die biblioteek, werk- en handboeke; en
- Finansiële bestuur wat Norme en Standaard insluit.

As kurrikulumleiers en -bestuurders het van die beginnerprinsipale bevestig dat leerderprestasie met kurrikulumleierskap gegaard gaan. Dit is daarom noodsaaklik dat beginnerprinsipale as kurrikulumleiers en -bestuurders funksioneer met die nodige ondersteuning van hul SBS, die ouers en die onderwysdepartement. Prinsipale met formele leierskap en bestuurs-kwalifikasies het 'n groter kans op die suksesvolle bestuur van die kurrikulum omdat dit 'n impak mag hê op hul besluitneming.

### **6.3.2 Tema 2: Uitdagings, probleme en behoeftes**

Die beginnerprinsipaal word as die kurrikulumkundige verantwoordelik gehou vir kurrikulumbestuur by die skool daarom word van hom as kurrikulumleier verwag om rigting te gee. Verder is hy verantwoordelik vir die daarstelling van hoë verwagtinge en standarde wat betref die leerderprestasie en sosiale ontwikkeling van die leerders in sy skool. Hy neem leiding om 'n kultuur van leer en onderrig te skep, vernuwing in die skool te bewerkstellig, leierskap te demonstreer en is ook verantwoordelik vir die motivering van sy of haar hele skool. Terwyl hy of sy al hierdie rolle moet vervul en aan die verwagtinge moet voldoen, ervaar van die beginnerprinsipale soms 'n gevoel van isolasie en het hulle die behoefte om met 'n mentor te skakel, net om 'n klankbord te hê en om oor die onsekerheid te beraadslag.

Dit sal voordelig wees vir beginnerprinsipale indien die onderwysdepartement aan hulle die nuutste beleide wat hul verantwoordelikhede definieer, voorsien, sodat dit in hul kantore vertoon word, maar van tyd tot tyd deur hulle gebruik word, en hulle sodoende kundig raak in beleidsimplementering. Van die prinsipale in hierdie studie het nie daarmee bemoeienis gemaak om die inhoud van die nuutste beleide oor hulle bestuursrolle in skole, deeglik te bestudeer nie en besef dus nie altyd watter implikasies dit vir hulle mag inhou nie. Die moontlike gebrek aan kennis oor die implementering van beleid, deur dit te delegeer, ontnem die beginnerprinsipale die ideale geleentheid om as kurrikulumleier te groei en die kritieke vaardighede te bekom om hierdie kernbestuursfunksie effektief uit te voer.

### **6.3.2.1 Die volgende uitdagings en behoeftes ervaar beginnerprinsipale op 'n daaglikse basis by primêre skole**

Daar is uitdagings wat betref die verbetering van swak akademiese prestasie van skole met verwysing na die Geletterdheids- en Gesyferdheids uitslae (WKOD LITNUM Assessering). Hulle vind dit verskriklik moeilik om werkbare strukture binne skole te skep wat leerderprestasie deurlopend verseker. In multigraadskole tree die beginnerprinsipale op as voltydse klasopvoeder, maar ook as prinsipale en, soos een van die prinsipale in hierdie navorsing erken, is dit 'n enorme taak. Die sosio-ekonomiese omstandighede in 'n bepaalde gebied het 'n geweldige invloed op die skole; verwaarlosing en mishandeling van leerders word toenemend deur die skool gehanteer en verwys na maatskaplike dienste en die onderwysdepartement. Prinsipale meen hulle word oorlaai met papier werk. Daar is 'n toename in misdaad en skole word teikens vir inbraak en ander euwels. Oorvol klasse veroorsaak dissiplinêre probleme wat weer 'n impak het op leerderprestasie; Sommige skole sukkel met swak ouerbetrokkenheid, veral met hulp aan leerders. Ouers is dikwels nie geletterd genoeg om kinders te help nie óf hulle werk lang ure en is afwesig. Vroeë skoolverlaters word nou meer algemeen en hierdie leerders sluit hulle aan by dwelmverwante bedrywighede. Lae moraal en mismoedigheid van opvoeders en ongemotiveerde personeel, is algemeen. Swak werksetiek van opvoeders wat leerderprestasie benadeel en die afwesigheid van opvoeders en leerders kom ook voor.

Alhoewel die uitdagings akademiese prestasie by die onderskeie skole in hierdie studie, verskillend beïnvloed het, is 'n positiewe aspek wat na vore gekom het, die feit dat beginnerprinsipale positiewe verwagtinge koester ten opsigte van hul prinsipaalskap. Al die verwagtinge sentreer rondom die verbetering van die algehele standaard van die skool deur verwerwing van kennis en vaardighede in die vorm van 'n formele leierskapskwalifikasie of deurlopende kort leierskapskursusse.

### **6.3.2.2 Die volgende probleme ontstaan met die bestuur van die kurrikulum:**

Prinsipale spandeer baie tyd aan die ander take soos vereis van prinsipale asook aan daaglikse tegniese en logistieke probleme, sodat hulle nie werklik tyd kry vir die kurrikulum nie. Verdere probleme wat ontstaan met die bestuur van die kurrikulum is onbetrokkenheid en

onkundigheid van SBL'e, en SBS'e en hul gebrek aan sterk leierskap en toewyding. Daar is dikwels geen korrelasie tussen eksterne [bv. WKOD LITNUM Assessering en JNA] en interne akademiese uitslae; leerders vaar gewoonlik baie goed in skoolgebaseerde assessering, maar swak tot power in departementele nasionale toetse. Leerders met leerstoornisse ingesluit die IOOP leerders, het soms nie die nodige ondersteuning om op hul eie pas te vorder nie. Opvoeders se kommunikasie oor grade en fases is soms problematies. Afwesigheid van leerders en opvoeders by sommige skole; swak tydsbestuur; onderbreking in die onderrigprogram; ontwrigting in klaskamers as gevolg van oorvol klasse; onwilligheid van Onderwysunies en opvoeders om klaskamer besoeke toe te laat; swak klaskamerbestuur en 'n problematiese leeromgewing dra ook by tot die prinsipaal se bekommernisse ; die gebrek aan toegewydheid van opvoeders en die onwilligheid van sommige opvoeders om die ekstra myl te loop asook die invloed van unies by die aanstelling van opvoeders en prinsipale, is ook problematies.

Die omvang van die kurrikulum veroorsaak dat beginnerprinsipale soms oorweldig word met al die komponente van kurrikulumbestuur. Die omvang van die uitdagings, probleme en behoeftes soos in die hoofstuk gelys, het weer 'n geweldig impak op die bestuursvermoë van die beginnerprinsipale. Die beginnerprinsipaal moet as kurrikulumleier en –bestuurder pa staan indien die skool onderpresteer en word dan verwag om rigting en leiding te gee en die pad vorentoe te bepaal, wat gegewe die omvang van die kurrikulum en die probleme wat daarmee gepaard gaan, 'n enorme taak is.

### **6.3.3 Tema 3: Professionele ontwikkeling van die beginnerprinsipaal**

Beginnerprinsipale, volgens hierdie studie, weet hulle is verantwoordelik vir hul persoonlike ontwikkeling en moet derhalwe inisiatief neem om gekontekstualiseerde programme te identifiseer om hul vaardighede sodoende te verhoog. Beginnerprinsipale ervaar unieke uitdagings ten opsigte van kurrikulumleierskap en as gevolg van hierdie uniekheid is dit vir hulle van die uiterste belang om in spesifieke leemtes in kurrikulumbestuur ondersteun te word, sodat hy/sy bevoeg voel om weer ondersteuning aan die personeel te bied. Van die beginnerprinsipale wat dit benodig, is egter traag om spesifiek-gerigte programme te identifiseer om hul vaardigheid, in spesifiek kurrikulumleierskap te verbreed. Daar word, volgens die beginnerprinsipale, nie sulke programme deur die onderwysdistrik of kring aangebied nie. Die onderwysdistrik bied egter allerlei kursusse en werkwinkels aan in al die ander verantwoordelikhede van die prinsipaal. Die afwesigheid van 'n formele leierskap-kwalifikasie by sommige van die beginnerprinsipale skep 'n leemte aan akademiese kennis wat weer 'n impak mag hê op kritieke besluitneming. Akademiese kwalifikasies in leierskap en bestuur, soos die GOS-kwalifikasie, behoort beginnerprinsipale se kritieke besluitneming te verhoog. Prinsipale A en D het elkeen 'n formele kwalifikasie in Onderwysbestuur en Leierskapontwikkeling verwerf terwyl Prinsipale B en C slegs kort induksie kursusse in leierskap bygewoonhet.

Uit die response van die beginnerprinsipale in hierdie studie, het hulle 'n behoefte aan ondersteuning in: mentorskap; konflikhantering; persoonlike ontwikkeling onder andere in kurrikulumbestuur, projek-, finansiële bestuur en -toepassing asook die bestuur van progressiewe dissipline; die bestuur van tydverkwisters; en effektiewe bestuurs- en leierskapvaardighede.

#### **6.4 Implikasies vir kurrikulumleierskap en -bestuur**

Die uitdaging vir beginnerprinsipale as kurrikulumleiers is gesetel in die skep van 'n klimaat waarin verandering geïnisieer word, wat die algemene standaard in skoolbestuur sal verhoog. Dit sal alleenlik gebeur deur effektiewe kurrikulumleierskap te demonstree en as veranderingsagente die leiding te neem om dinge te laat gebeur by sy/haar skool. Daarom is dit so belangrik dat die beginnerprinsipaal sy/haar leierskaps- en bestuursvaardighede gedurig verbeter vir sy/haar eie bevoegdheid, maar ook om leiding aan opvoeders te gee. Beginnerprinsipale moet genoegsaam in kurrikulumleierskap bemagtig word sodat hulle die gepaste leiding en rigting in kurrikulumsake kan aandui. As dit nie gebeur nie, gaan beginnerprinsipale dit moeilik vind om die nodige vaardighede in hierdie kernfunksie te demonstree en dit kan weer die opvoedkundige prosesse by hulle skole vertraag om op opgelei te word in leierskaps- en bestuursvaardighede en in sekere van hul algemene verantwoordelikhede. Hierdie opleiding moet gekontekstualiseer wees, en nie soos in die geval van die opleiding by KOLI waar 'n generiese program voorgehou word vir almal nie. Die Onderwysdepartement en KOLI moet gebruik maak van kundiges, akademië en ervare prinsipale wat goed bekend is met die stelsels. Dit word hoogs aanbeveel dat beginnerprinsipale 'n paradigma skuif maak om hul ondergeskiktes te oortuig om die veranderinge wat deur hulle geïnisieer word te aanvaar en aan te neem. Daar moet egter deurlopende ondersteuning hierin vir hom wees, veral deur sy SBS en onderwysdistrik.

Antwoorde op die navorsingsvrae onthul dat daar sekere beperkings is wat aangespreek behoort te word, onder andere, gepaste opleiding om kapasiteit te bou tussen beginnerprinsipale en hul SBS'e sodat hulle saam die algehele standaard van die skool kan verhoog. Die beginnerprinsipale het baie jare ervaring van onderrig in hul vakgebied, voor hul eerste aanstelling as prinsipaal. Alhoewel hulle bekend is met die algemene verantwoordelikhede van prinsipalskap, toon die studie aan dat daar steeds onsekerheid bestaan oor hul rol as kurrikulumleier. Daar is 'n groot behoefte aan spesifiek-gerigte opleiding, riglyne en die nodige hulpmiddels om beginnerprinsipale te help om hul taak as kurrikulumbestuurders effektief uit te voer.

#### **6.5 Aanbevelings**

In die lig van die resultate van hierdie studie, sal die volgende aanbevelings moontlik bydra tot die vermindering van die uitdagings en probleme wat beginnerprinsipale ervaar in die uitvoer van hul bestuursfunksie as kurrikulumleiers en -bestuurders. Dit mag ook beginnerprinsipale help om hul kurrikulumbestuursfunksie effektief uit te voer. Omdat die

resultate wys dat sommige beginnerprinsipale, as gevolg van 'n gebrek aan akademiese kennis, dit moeilik gevind het om hul kurrikulumbestuurfunksie uit te voer, word daar ook aanbevelings gemaak in verband met die opleiding van prinsipale wat 'n groot verskil te weeg sal bring in die uitvoer van hul pligte:

- Daar moet meer duidelikheid oor die werkswyse van die omvattende kurrikulumbestuurfunksie van die prinsipaal as opvoedkundige leier gekry word. Terme soos 'kurrikulumbestuurder' en 'oorhoofs fungeer' vereis klarigheid, en behoort beter in konteks geplaas te word.
- Die rol van die SBS in die bestuur van die kurrikulum vereis ook duidelikheid na aanleiding van die omvang van hul pligte.
- Kritieke opleiding, vaardighede, ondersteuning en leiding wat beginnerprinsipale benodig vir kurrikulumbestuur en -leierskap behoort duideliker gedefinieer te word.
- Die potensiaal van mentorskap in die opleiding en ondersteuning van beginnerprinsipale het duidelik in hierdie studie na vore gekom, en kan 'n meer prominente rol speel. Deur om mentors wat ervaring het van soortgelyke kontekste as dié van die beginnerprinsipale te betrek, kan 'n groot segment van die gaping tussen teorie en praktyk moontlik oorbrug word.
- Waar daar leemtes geïdentifiseer is met betrekking tot die akademiese kennis van kurrikulumbestuur, maar ook die ander sewe bestuurfunksies van die prinsipaal, moet beginnerprinsipale versoek en ondersteun word om 'n formele Onderwysbestuur en Leierskapontwikkelingskursus, soortgelyk aan die Leierskap Diploma in Onderwys-kwalifikasie wat vir 2017 beoog word, te verwerf. Dit kan geleidelik as verpligtend infaseer word.
- Die implementering van 'n taakspan wat kan fokus op die elemente van 'n leierskapkursus wat aan die spesifieke behoeftes van beginnerprinsipale voldoen, sal 'n positiewe invloed hê op opleiding. Indien hierdie taakspan bestaan uit ervare, opgeleide persone wat na skole kan gaan om te fokus op spesifieke areas wat aan die beginnerprinsipale ondersteuning sal bied, behoort dit te help om meer spesifieke probleme op te los.
- Beginnerprinsipale moet bekend wees met die vlak van kennis en vaardighede wat vir 'n seker prinsipaalpos vereis word. Dit gebeur dat laerskoolopvoeders aansoek doen vir 'n hoërskoolpos en omgekeerd. By die aanvaarding van die pos besef hulle dat uit hul diepte is en daarom dit moeilik vind om hul verantwoordelikhede na te kom. Voortnemende prinsipale en beginnerprinsipale moet moeite doen om hulself te vergewus van die inhoud van die "New teachers induction Guidelines for the orientation program for new teachers and principals". Dit is 'n nuwe dokument wat in 2017 deur die Departement Basiese Onderwys gepubliseer is. Die dokument gee belangrike riglyne vir professionele ontwikkeling van nuwe opvoeders en prinsipale.

## 6.6 Gevolgtrekking en slot

Die gevolgtrekking word deur middel van die subvrae aangebied. Met die ontleding van die data is daar gepoog om die vier subvrae te beantwoord wat direk skakel met die hoofnavorsingsvraag: Wat is die ervaring van beginnerprinsipale na aanleiding van kurrikulumleierskap en –bestuur in hul skole?

### 6.6.1 Hoe die beginnerprinsipale die kurrikulum lei en bestuur by hul skole.

Die resultate toon dat beginnerprinsipale as kurrikulumleiers en -bestuurders in 'n veranderde opvoedkundige sisteem in Suid-Afrika, oorlaai is met yslike verantwoordelikhede. Hulle ervaar die omvang van hul kurrikulumfunksies as kompleks en uitdagend, en vind dit daarom uitputtend. Behalwe die bestuur van hierdie funksie word van hulle ook verwag om die moontlike verandering, monitering en evaluering van die kurrikulum te hanteer. Alhoewel al die prinsipale hul leierskaprolle positief ervaar en hul beste doen om hul personeel te motiveer om effektiewe onderrig en leer te verseker, ervaar hulle ook 'n behoefte aan ondersteuning. Die Nasionale Onderwysdepartement implementeer voldoende riglyne en beleide en die beginnerprinsipale gee gehoor daaraan, maar steeds bestaan daar onsekerheid en verwarring wat die prinsipaal benadeel in die uitvoer van sy bestuurs- en opvoedkundige verantwoordelikhede. Met die verandering na demokrasie het die beleide, ten opsigte van die prinsipaal se opvoedkundige verantwoordelikhede, ook verander en het dit 'n paradigma skuif in die rolle en verantwoordelikhede teweeg gebring. Prinsipale B en D het maklik by hierdie rolle en verantwoordelikhede ingepas, terwyl dit wil voorkom asof prinsipale A en C dit in 'n mate moeiliker vind. Die studie toon dat laasgenoemde prinsipale die nuwe rolle van prinsipaaalskap uiters uitdagend vind en dit kom voor asof Prinsipaal A dit moeilik vind om die administratiewe funksie van prinsipaaalskap te vervul. Dit wil dus voorkom dat nie al die beginnerprinsipale in hierdie studie ten volle vertrouwd is met hul nuwe kurrikulumbestuursfunksie en die implementering van die gepaste beleide nie. Leierskapeienskappe en kundigheid moet daarom ontwikkel en onderhou word. Dit beteken dat daar ruimte bestaan vir sterk opleidingsintervensie.

### 6.6.2 Uitdagings en behoeftes wat beginnerprinsipale, op 'n daaglikse basis, ervaar by primêre skole.

Die navorsing toon dat hulle onvoldoende ondersteun word in kurrikulumleierskap en –bestuur en dat beginnerprinsipale 'n definitiewe behoefte aan deurlopende ondersteuning het. Daar is reeds verwys na die herstrukturering van die Onderwysdistrikte, en dat die huidige programme in kurrikulumleierskap gebrekking voorkom. Mentorskap as instrument kan aangewend word om kurrikulumuitdagings en behoeftes wat ontstaan aan te spreek. Uitdagings wat beginnerprinsipale algemeen ervaar sluit onder andere in: te veel tyd wat aan tegniese en logistieke uitdagings afgestaan word; beginnerprinsipale wat soms onseker voel; beginnerprinsipale wie se onvermoë om situasies te prioritiseer soms tot swak besluitneming

kan lei; lae moraal en mismoedigheid van opvoeders; ongemotiveerde personeel en swak werksetiek van personeel die onbekwaamheid van die SBS.

Hierdie uitdagings en behoeftes word verder aangevul deur ander probleme wat ontsaan met die bestuur van die kurrikulum.

### **6.6.3 Probleme wat ontstaan met die bestuur van die kurrikulum.**

Die lei en bestuur van die kurrikulum is 'n integrale deel van die leierskap- en bestuurfunksie van die prinsipaal, daarom word hy ten volle verantwoordelik gehou vir die implementering en bestuur van die kurrikulum. Terselfdertyd moet die prinsipaal, as kurrikulumleier, ook die pad vorentoe aandui, as hy hoegenaamd 'n verskil in sy of haar skool wil bewerkstellig. Daar is verskeie probleme wat egter in die uitvoer van sy taak as kurrikulumleier na vore tree: die skep van werkbare stelsels of prosesse binne die skool en die effektiewe funksionering as kurrikulumleier binne hierdie stelsels. Prinsipale ervaar eiesoortige probleme in multigraad skole wat net hulle kan probeer oplos. Beginnerprinsipale in multigraad skole, wat voltyds onderrig en ook 'n register klas het, moet dieselfde rolle vervul as hul kollegas in hoofstroomskole. Onderrig en leer word hierdeur erg benadeel by hierdie skole, omdat leerders soms sonder toesig gelaat word en waardevolle onderrigtyd verlore gaan. Die gebrek aan toegewydheid by opvoeders; die onkundigheid van beheerliggame; Skoolbestuurspanne se gebrek aan sterk leierskap en toewyding; geen korrelasie tussen eksterne en interne akademiese uitslae; swak tydsbesteding, tydverkwisters en onderbrekings in onderrig en leer is ook probleme wat ondervind word.

Oplossings vir al hierdie probleme kan moontlik deur 'n mentorskapsprogram opgelos word aangesien die mentors heelwaarskynlik dieselfde ervarings gehad het as die beginnerprinsipale. Akademiese kennis sal die beginnerprinsipale ook in staat stel om goeie besluite te neem en te prioritiseer.

### **6.6.4 Ondersteuning wat aan beginnerprinsipale gebied kan word.**

Response van die beginnerprinsipale was dat hulle leiding deur afgetrede prinsipale met 'n goeie rekord sal verwelkom. Mentorskap en afrigtingprogramme, as 'n vorm van ondersteuning, kan deur die Kaapse Onderwysdistrikte aangewend word. Kurrikulumbestuur en -leierskap moet die fokus van hierdie ondersteuningsprogram wees. Mentorskap as 'n vorm van ondersteuning behoort vir beginnerprinsipale vir die eerste ses maande na eerste aanstelling as prinsipaal, beskikbaar te wees. Ek is van mening dat 'n beginnerprinsipaal van 'n multigraadskool toegelaat moet word om 'n mentor met ervaring van multigraadopset te kan verkies.

Ten slotte, toon die studie aan dat al vier beginnerprinsipale oor unieke vaardighede beskik wat direk verband hou met hul verantwoordelikhede in hulle skole. Aangesien daar gekyk is na die kontekste van skole wat ooreenstem, maar ook verskil, kan melding gemaak word van konteks-spesifieke gebruike wat die beginnerprinsipale se bestuursvermoëns kan

optimaliseer. Die verskil in leierskap- en bestuursvaardighede is gesetel in hul opleiding en ervaring as opvoeders, ervaring en opleiding in die verskillende leierskapposisies en laastens opleiding in onderwysbestuur asook leierskapskwalifikasies.



**BRONNELYS**

Abbott, S. 2014. Professional development: Hidden curriculum. The Glossary of Education Reform. Verkry by <http://edglossary.org/hidden-curriculum> [Toegang, 11 Mei 2015].

Abdalla, B.O., & Charles, F. & Webber, C.F. 2008. "Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania", *Journal of Educational Administration*, 46(6):715-726. Permanent link to this doi:10.1108/09578230810908307

Adams, F. & Waghid, Y. 2005. In defence of deliberative democracy: Challenging less democratic school governing body practices. *South African Journal of Education*, 25(1):25-33.

Amakyi, M. & Ampah-Mensah, A. 2013. Preparation of school heads in Ghana: Making a case for theoretical knowledge. *Journal of Education and Practice*, 4(23):154-159.

Andrade, A.D. 2009. Interpretive research aiming at theory building: Adopting and adapting the case study design. *The Qualitative Report*, 14(1):42-60.

Bantwini, B.D. 2009. District professional development models as a way to introduce primary school teachers to natural science curriculum reform in one district in South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 35(2):169-182.

Basic Education Laws Amendment Act of 2011- Suid-Afrikaanse Skolewet. 19 September 2011. 15 van 2011: Basic Education Law Amendment Act, 2011.

Beaudoin, C., Carmona, R., Delahanty, M., Gartside, W., Oyedele, A., Teta, L.M. & Wilson, R. 2012. Bennet Public Schools principal induction program: Boston College, Lynch School of Education, Newton, MA.

Beckmann, J. 2011. Onderwys in Suid Afrika van 1961 tot 2011: Tussen twee paradigmas en ontlykende ideale.

Beckmann, J. & Prinsloo, I. 2009. Legislation on school governor's power to appoint educators: Friend or foe? *South African Journal of Education*, 29(2):171-184.

Bertram, C. 2014. Shifting discourses and assumptions about teacher learning in South Africa development policy. *South African Review of Education*, 20(1):90-108

Bitzer, E.M. 2004. Leierskap vir onderwysgehalte: Onderrigontwikkeling en gehaltebeheer. In HonsBEde. Didaktiek (Onderrigleierskap) studiegids. Stellenbosch: SUN MeDIA, 80-163.

Bodger, C.L. 2011. Novice principals' perceptions of beginning principal support and induction. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. California State University, Long Beach, CA.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. United States of America: Pearson Education.

Booyse, J. & Swanepoel, C. 2006. The involvement of teachers in school change: A comparison between the views of school principals in South Africa and nine other countries. *SA Journal of Education*, 26(2).

- Burton, P.A. 2009. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Edmonton, AB: AU Press.
- Bush, T. 2007. Educational Leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3):391-406.
- Bush, T. 2011. *Theories of Educational Leadership & Management*. Fourth addition . London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. 2013. School management teams in South Africa: A survey of school leaders in the Mpumalanga province. *International Studies in Educational Administration*, 41(1):21-40.
- Bush, T. & Heystek, J. 2006 Schoolleadership and management in South Africa: Principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34(1):63-76.
- Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E. & Van Rooyen, J. 2010. Managing Teaching and Learning in South African Schools. *International Journal of Educational Development*, 30(2):162–168.
- Bush, T. Kiggundu, E. & Moorosi, P. 2011. Preparing new principals in South Africa: The ACE: School Leadership Program. *South African Journal of Education*, 31(1):31-41
- Bush, T. & Oduro, G. 2006. New principals in Africa: Preparing, induction and practice, *Journal of Educational Administration*, 44(4):359-375
- Cardno, C. 2005. Leadership and professional development: The quiet revolution. *International Journal of Educational Management*, 19(4):292–306.
- Carl, A.E. 2009. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Lansdowne: Juta
- Cheung, R.C. & Walker, A. 2006. Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 44(4):389-407
- Chi-Kin, L. Dimmock, C. & Au Yeung T-Y. 2009. Who really lead and manages the curriculum in primary schools? A Hong Kong case-study. *The Curriculum Journal*, 20(1):3-26
- Chisholm, L. 2003. The politics of curriculum review and revision in South Africa. Referaat aangebied by die Oxford International Conference on Education and Development. Oxford, 9-11 September.
- Chisholm, L. 2000. A South African curriculum for the twenty first century. Verslag deur die Review Committee on Curriculum. Pretoria.
- Christie, P. 2008. *Open the doors of learning: Changing schools in South Africa*. Kaapstad: Heinemann.
- Christie, P. 2010. Landscapes of leadership in South African schools: Mapping the changes. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6):694-711
- Clarke, A. 2007. *The handbook of school management*. Kaapstad: Macmillan

Cohen, L., Manion L. & Morrison K. 2000. Research methods in education. Vyfde uitgawe. Oxon: Routledge Falmer.

Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. 2011. Research methods in education. Sewende uitgawe. Londen: Routledge.

Cowie, M. & Crawford, M. 2008. Being a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6):676-689.

Crawford, M. 2012. Novice head teachers in Scotland: Competing expectations. *School Leadership & Management*, 32(3):279-290

Crawford, M. & Cowie, M. 2011. Leadership development in Scotland: After Donaldson. *Scottish Educational Review*, 43(2):55-69.

Crawford, M. & Cowie, M. 2012. Bridging theory and practice in headship preparation: Interpreting, experience and challenging assumptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2):175-187

Creswell, W.J. 2009. Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches, Derde uitgawe. Los Angeles, CA: Sage.

Crow, G.M. 2006. Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4):310-325

Dareesh, J. 2006. Leading and supervising instruction. El Paso, TX; University of Texas.

Darling-Hammond, L. 2009. Professional learning in the learning profession. Washington, DC: National Staff Development Council.

De lange, J. 2012. Regruk vir onderwys. *Die Burger*, 16 Augustus: 7

De Marrais, K.D. & Lapan, S.D. 2003. Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences (Inquiry and pedagogy across diverse contexts series).

Denscombe, M. 2003. The good research guide. Tweede uitgawe. Philadelphia: PA: Open University Press.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2009. Research at grass roots. Pretoria: Van Schaik.

DvBO (Departement van Basiese Onderwys). 2006. Understand School Leadership and Governance in the South African Context. Advance Certificate in Education: School Leadership and Management. Pretoria: Government printers

DvBO (Departement van Basiese Onderwys). 2008. Department of Education 2008/09 Annual Report continuation. Pretoria

DvBO (Departement van Basiese Onderwys). 2010. Announcement on the review of the National Curriculum Statement, 6 Julie. Pretoria.

- DvBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011. The Impact of the National Advanced Certificate in Education: Programme on School and Learner and training system. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 1997a. Grondslagfase beleidsdokument. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 1997b. Life-long learning for the 21ste Century. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2000. A South African curriculum for the 21ste century: Report of the review Committee on Curriculum 2005. Pretoria: Staatsdrukker
- DvO (Departement van Onderwys). 2002. The Revised National Curriculum Statement Grades R -9 (schools). Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2003. Hersiene nasionale kurrikulumverklaring Gr.R-9. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2004. White Paper 7 – White Paper on e-Education: Transforming Learning and Teaching through Information and Communication Technology. Pretoria: Staatsdrukker
- DvO (Departement van Onderwys). 2005. The South African standard for principalship. Pretoria: staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2007. Understanding school leadership and management in the South African context. ACE (School leadership). Pretoria.
- DvO (Departement van Onderwys). 2008. Review of national policies for education. Pretoria: staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2010. Guidelines for inclusive teaching and learning. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2011. National Curriculum Statement (NCS): Curriculum and Assessment Policy Statement (Grade R – 3). Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2014. The South African standard for Principalship. Staatskoerant, 7 Augustus, No. 37897. Pretoria: Staatskoerant
- DvO (Departement van Onderwys). 2015. Suid Afrikaanse Standaard vir Principalship. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Durrheim, K. 1999. Research in practice: Applied methods for the social sciences. Kaapstad: University of CapeTown Press: 29-53
- Dwiningrum, S.I.A. 2013. Nation's character education based on the social capital theory. *Asian Social Science*, 9(12):144-155.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. Key note on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Luxembourg: *Publication Office of the European Union*.

- Fullan, M. 2002. Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*. Special addition, Toronto: University of Toronto.
- Fullan, M. 2007. The New Meaning of Educational Change. Vierde uitgawe, Toronto: University of Toronto.
- Fuller, C. 2014. Social capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, 66(2):131-147
- Glatthorn, A.A., Boschee, F. & Whitead, B.M. 2006. Curriculum leadership and implementation. Londen: Sage.
- Gorton, R.A. 1976. School administration: Challenge and opportunity for leadership. D. Brown. In HonsBEd. Didakties (onderrigleierskap) Studiegids. Stellenbosch: SUN MeDIA Stellenbosch, pp. 34-36.
- Harding, J. 2013. Qualitative data analysis from start to finish. London: Sage.
- Hatting-Pretorius, M. 2012. Drama-opleiding: 'n Ondersoek na die aard, implementering en uitkomst van kurrikula in Suid-Afrikaanse skole. Ongepubliseerde Phd-proefskrif. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.
- Heystek, J. 2007. Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*, 27(3):491-505.
- Heystek, J. 2010. Governing body's responsibility and power for quality education. *Journal of Education*, 48:99-117.
- Hoadley, U., Christie, P. & Ward, L. 2009. Managing to learn: Instructional leadership in South African secondary schools, *School Leadership and Management: Formally School Organisation*, 29(4):373-373, doi: 10.1080/13632430903152054
- Hofmeyr, J. 2010. Is this a new curriculum I see before me? *Independent Education*. Verkry by <http://www.ieducation.co.za/is-this-a-new-curriculum-i-see-before-me/> [Toegang, 25 Julie 2014].
- Holborn, L. 2013. Education in South Africa: Where did it go wrong? Verkry by <http://www.ngopulse/article/education-south-africa-where-did-it-go-wrong.org>. [Toegang, 11 Julie 2014].
- Howley, A., Andrianaivo, S. & Perry, J. 2005. The pain outweighs the gain: Why teachers don't want to become principals. *Teachers College Record*, 107(4):757-782.
- Hunzicker, J.L. (2010). Characteristics of effective professional development: a checklist verkry van die ERIC databasis (ED510366). [www.eric.ed.gov/PDF/ED510366.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDF/ED510366.pdf) [Toegang, 16 Februarie 201].
- Hunzicker, J.L (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2): 177-9
- Ibrahim, N. 2011. Preparation and development of public secondary school principals in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9):291-301.

- Jacobus G. & Maree, J.G. 2010. Brief overview of the advancement of postmodern approaches to career counselling. *Journal of Psychology in Africa*, 3:361-367.
- Jansen, J.D. 1999. Why outcomes-based education will fail: An elaboration in JD Jansen and P Christie (reds.) *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta, 145-156.
- Jansen, J.D. 2003. Race, education and democracy after ten years: How far have we come? Voorberei vir die Institute for Democracy in South Africa (IDASA). *Lessons from the field: A decade of democracy in South Africa*. Pretoria: University of Pretoria.
- Jansen, J.D. & Taylor, N. 2003. Educational change in South Africa 1994-2003: *Case study in large-scale educational reform*. Educational Reform and Management Publication Series, II(1).
- Johnson, B. & Christenon, L. 2008. *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Londen: Sage
- Kelly, D.R. & Peterson, C. 2007. *Personality processes and individual differences. Grit: Perseverance and passion for long-term goals*.
- Kim, H.M. 2010. *Fostering sustainability in higher education: A mixed-methods study of transformative leadership and change strategies*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. University of Illinois at Urbana Champaign, Urbana.
- Kitchen, J. 2009. Relational teacher development: Growing collaboratively in a hoping relationship. *Teacher Education Quarterly*, 36(2):45-62.
- Kruger, A.G. 2003. Instructional leadership: The impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South Africa Journal of Education*, 23(3):206-211.
- Kumar, R. 2011. *Research methodology: A Step by step guide for beginners*. Londen: Sage
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical research: Planning and design*. Sewende uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Le Grange, L. 2007. Reimagining methods in educational leadership and management research. *South African Journal of Education*, 27(3):192-195
- Lester, J.N. 2011. Finding and redefining the meaning of teaching: Exploring the experience of mid-career teachers. *Journal of Curriculum and Instruction*. 5(2):38-52
- Mahomed, H. 2004. Challenges in curriculum transformation in South Africa. Referaat gelewer by die vyfde Annual Educational Speaking Conference. Boksburg, 15-8 May.
- Makanya, N.P. 2005. A study of the role of induction and mentoring programmes in achieving school effectiveness. Ongepubliseerde MEd verhandeling. Universiteit van KwaZulu-Natal, Durban.
- Maree, K. 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik

Mathibe, I. 2007. The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3):523-540.

Mathibe, I. 2009. Successful mentoring programmes. Referaat gelewer by die 3rd International Mentoring and Coaching Conference. Kaapstad, 24-26 March.

McMillan J.H. & Schumacher S. 2006. Research in education: A conceptual introduction. Harrisonburg: Addison Wesley Longman.

McMillan J.H & Schumacher S. 2010. Research in Education: Evidence-Based Inquiry. Sewende uitgawe. Boston: Pearson

Mestry, R., Hendricks, I. en T Bisschoff. 2009. Perceptions of teachers on the benefits of teacher development programmes in one province of South Africa. *South African Journal of Education*, 29(4):475-90.

Mestry, R.& Singh, P. 2007. Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3):477-490.

Moloi, K. 2007. An overview of education management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):463-476.

Moorosi, P. 2012. Mentoring for school leadership in South Africa: Diversity, dissimilarity and disadvantage. *Professional Development in Education*, 3(38):487-503.

Mouton, J. 2012. How to succeed in your master's and doctoral Studies. A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. 2014. How to succeed in your Masters and Doctoral Studies. Pretoria: Van Schaik

Msila, V. 2013. Teacher-learners' search for relevance: Lessons from a principals' leadership and management qualification in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4):443-452.

Naicker, I. Chikoko, V. & Mthiyane, S.E. 2014. Does mentorship add value to In-service leadership development for school principals? Evidence from South-Africa. *Anthropologist*, 17(2):421-431.

Nelson, S.W., De la Colina, M.G. & Boone, M.D. 2008. Life world or systems world: What guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46(6):690-701.

Ngamaba, K.H. 2014. Religious leaders' perceptions of their emotional and psychological needs. *Mental Health, Religion & Culture*, 17(1):62-78.

Olsen, P.E. 2007. The use of portfolios in leadership education. *Journal of Leadership Education*, 27(3):1-11

Onguko, B. Abdalla, M. & Webber, C.F. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6):715-726.

Pedder, D. & Opfer, V.D. 2013. Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3):376-407.

- Personnel Administrative Measures (PAM). 1999. G.N. 222 of 1999 in Government Gazette No. 19767 gedateer 18 February 1999. 64-C65.
- Plowright, D. 2012. Using mixed methods: Frameworks for an integrated methodology. Londen: Sage.
- Pretorius, F. 1998. Managing the change to an outcome-based approach, in outcomes based education in South Africa. Johannesburg: Hodder & Stoughton.
- Remenyi, D. 2012. Case Study Research. The Quick Guide Series. Londen: Academic Publishing International Limited.
- Republiek van Suid-Afrika. 2011. National Qualifications Framework Act 67 of 2008. The minimum requirements for teacher education qualifications. Pretoria: Staatsdrukker.
- Rudestam, K.E en Newman, R.R. 2001. Surviving your dissertation: A comprehensive guide to content and process. Newbury Park, CA: Sage
- Sayed, Y. 2002. Democratising Education in a decentralised system: South African policy and practice. British Association for Internasional and Comparative Education. Compare, 32(1):35-46
- Sayed, Y. & Kanjee, A. 2013. The research for quality education in post-apartheid South Africa: Interventions to improve learning and teaching, University of Sussex: HSRC Press.
- Schulze, S. 2003. Views on the combination of quantitative and qualitative research approaches. Progression, 25(2):8-20
- Searby, J. 2010. Preparing future principals: Facilitating the development of a mentoring mind-set through graduate coursework. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 26 Mei.
- Singh, S. 2011. The role of staff development in the professional development of teachers: Implications for in-service training. *South African Journal of Higher Education*, 25(8):1626-1638
- Skinner, C.H. 2006. A comparison of mentored and none-mentored novice elementary principals in respect to job satisfaction. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. University of Central Florida, Orlando, FL.
- Smith, P.S. 2009. Promises to keep: The alignment of state policy implementation with best practices for new principal mentorship. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- Sonnekus, W. 2014 .Maak die gevorderde onderwysertifikaat 'n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde? 'n Vergelykende studie van vier skoolhoofde. Ongepubliseerde MEd-tesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.
- Soo, H. 2011. A cord of three strands: A New Approach to parent engagement in schools. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Harvard University, Graduate School of Education.



South African Schools Act. 1996. (SASA 1996))(Act no. 84 of 1996) and National Policy Act, 1996 (no. 27 Of 1996). Department of education, South Africa. 12 October 1998. Notice 2362 of 1998. Volume 400. Pretoria: Government Printer.

Spillane, P., & Lee C. 2014. Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: problems of practise in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3):431-465

Spillane, J. & Lee, L.C. 2013. Novice principals sense of ultimate responsibility: Problems of practise in transition to the principal's office. <http://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpaper/2013/IPR-WP-13-05>[Toegang, 13 Mei 2013].

Stevenson, H. 2008. Challenging the orthodoxy: Union learning representatives as organic intellectuals. *Journal of In-service Education*, 34(4):457-468.

Steyn, G.M. 2002. The changing principal ship in South African schools. Pretoria: Department of Further Teacher Education. Unisa.

Steyn, GM. (2010). A Principal's perspective on professional development – a single case study. Pretoria: Department of Further Teacher Education. Unisa.

Steyn, G. & van Niekerk, E. 2008. Human resource management in education. Kaapstad: Unisa Press.

Steyn, T. 2013. 'n Voortgesette raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Pretoria: department of Further Teacher education, Unisa.

Suid Afrikaanse Skole Wet (SASW). 2011. Basic Education Laws Amendment Act, 2011: No. 15 of 2011. Vol. 555 Cape Town. 19 September 2011 No. 34620

Swanborn, P. 2010. Case study research: Why, what, how? Londen: Sage.

Taole, M.J. 2013. Teachers' conceptions of the curriculum review process. Pretoria: Department of Curriculum and Instructional Studies, Unisa.

Terry, P.M. 1999. Essential skills for principals. Thrust for Educational Leadership, September/October, 29(1):28-32.

The Wallace Foundation. 2007. The School principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning. Leaders for a changing world: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Final report. Stanford: Stanford University.

Van der Colf, J. 2015. Die rol van skoolbeheerliggame in die aanbeveling van prinsipale aanstellings: Uitdagings vir plattelandse skole. Ongepubliseerde MEd-tesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Van der Westhuizen, P.C. 2005. Effective educational management. Kaapstad: Kagiso Tertiary.

- Van der Westhuizen, P. & Van Vuuren, H. 2007. Professionalising principal ship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):431-445.
- Van der Westhuizen, P.E. & van Vuuren, P. 2010. Effective educational management. Pretoria: Kagiso.
- Van Deventer, I. & Kruger A.G. 2003. An educator's guide to school management skills. Pretoria: Van Schaik.
- Van Huyssteen, A. 1999. Die bestuur van weerstand teen veranderinge deur die skoolhoof. Ongepubliseerde MEd verhandeling. Potchefstroomse Universiteit vir Hoër Onderwys, Potchefstroom.
- Van Jaarsveld, M.C, Mentz, P.J & Challens, B. 2015. Mentorskap vir beginnerprinsipale. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(1):92-109
- Van Louw, T & Waghid, Y. 2008. A deliberative democratic view of mentorship. *South African Journal of Higher Education*, 22(1):207-220.
- Van Wyk, D. 2012. Danie van Wyk in gesprek met Naomi Meyer. Litnet 26 Januarie 2012. Verkry by <http://www.litnet.co.za/danie-van-wyk-in-gesprek-met-naomi-meyer/> [Toegang, 26 Januarie 2012]
- Van Wyk, N. 2004. School governing bodies: The experience of South African educators. *South African Journal of Education*, 24(1):49-5.
- Venter, V.L.N. 2009. Mentorskap van beginner-laerskoolprinsipale vir doeltreffende kurrikulumbestuur. Ongepubliseerde MEd-tesis. Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.
- Villani S 2006. Mentoring and induction programs that support new principals. California: Corwin Press.
- Waghid, Y. 2013. Educational research methodology. Stellenbosch: SUN MeDIA.
- Warren, C. 2002. Qualitative interviews in applied linguistics: from research instruments to social practice.
- Wes-Kaapse Regering: 2014. Jaarverslag 2013/2014. Kaapstad.
- Wildy, H. 2008. Educational Leadership from International and Comparative Perspectives. University of Queensland, Brisbane.
- Wildy, H. & Clark, S. 2008. Charting an arid landscape: the preparation of novice primary principals in Western Australia. *School leadership and management*, 28(5):469-487
- Wildy, H., Clark, S. & Beycioglu, K. 2010. Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs? *Educational, Assessment, Evaluation and accountability*, 22(4):307-326
- Williams, C. (2015) Problematizing the standardisation of leadership and management development in South African schools. *Perspectives in Education*, 33(3):176-188.

Wolhuter, C.C. 2005. Progress in the desecration of schools in South Africa: Experiences of school principals. *Education as Change*, 9(1):108-126.

Yin, R.K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Vierde uitgawe. United States of America: SAGE Publications, Inc.

Yin, RK. 2014. Case study research design and methods: Designing qualitative research. United States of America: SAGE Publications, Inc.

Yulani, E.L. 2004. Decentralization, deconcentration and devolution: What do they mean? Verkry by <http://www.cifor.org/publications/pdf.files/interlaken/compilation.pdf> [Toegang, 28 September 2012].

## BYLAAG A



## DIREKTORAAT: NAVORSING

[Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za](mailto:Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za)  
tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282  
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000  
[wced.wcape.gov.za](http://wced.wcape.gov.za)

VERWYSING: 20160216-7771  
NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mnr Jerry Swarts  
16 Terrace Street  
Wellington  
7655

**Beste Mnr Jerry Swarts**

### **NAVORSINGSTITEL: DIE ERVARING VAN SES BEGINNERPRINSIPALE NA AANLEIDING VAN KURRIKULUM-LEIERSKAP EN BESTUUR IN HUL SKOLE IN DIE KAAPSE WYNLAND ONDERWYSDISTRIK**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **01 April 2016 tot 30 April 2016**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur:Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste  
Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard  
**Direktoraat: Navorsing**  
**DATUM: 17 Februarie 2016**

## BYLAAG B

### NAVORSINGSONDERWERP: DIE ERVARING VAN VIER BEGINNERPRINSIPALE NA AANLEIDING VAN KURRIKULUMBESTUUR EN-LEIERSKAP IN HUL SKOLE IN DIE KAAPSE WYNLAND ONDERWYSDISTRIK.

#### 1. VRAE TYDENS ONDERHOUDE MET PRINSIPALE:

##### A. ALGEMEEN:

1. Naam van prinsipaal
2. Naam van skool
3. Gradering van skool (bv.P2, P3, P4, ens.)
4. Kwalifikasie
5. Jare ondervinding as opvoeder
6. Jare ondervinding as prinsipaal
7. Het u die KABV oriëntering opleidingessies(2011) bygewoon?
8. Het u enige bestuuropleidingsessies in kurrikulum bygewoon?

##### B. SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE:

#### 1. DIE MATE VAN ONDERSTEUNING WAT U AS BEGINNERPRINSIPAAL TANS ONTVANG:

1. Word u tans genoegsaam deur u Skoolbestuurspan, Graad- en Vakhoofde ondersteun? Verduidelik kortliks die strukture wat in plek is.
2. Hoe word u deur die Skoolbeheerliggaam en OOV ondersteun? Wat is hulle betrokkenheid by die kurrikulum.
3. Wat is die mate van ondersteuning tans deur u kringbestuurder en WKOD distrik? Verduidelik kortliks.
4. Verhoog die ondersteuning wat u tans ontvang van Nie –Regerings- en ander organisasie leerderprestasie? Verduidelik kortliks.
5. Ontvang u enige mate van ondersteuning deur ervare prinsipale? Noem die soort ondersteuning?
6. Maak die induksieprogram vir beginnerprinsipale, wat tans deur die WKOD aangebied word 'n positiewe impak op u leierskap en bestuur? Verduidelik kortliks?
7. Vergader u soms met 'n ander prinsipaal of prinsipale in die area oor sake rakende die bestuur van KABV?
8. Is u bewus van die Suid Afrikaanse Standaard vir Prinsipaalskap van 2005 en die Suid Afrikaanse Standaard vir Hoofskap 2015.

#### 2. UITDAGINGS EN BEHOEFTE OP 'N DAAGLIKSE BASIS

1. Wat verstaan u onder transformatiewe en demokratiese leierskap? Hoe sou u u bestuurstyl beskryf? Wat is u daaglikse uitdagings ten opsigte van u eie leierskapstyl?
2. As prinsipaal van die skool, wat is u rol in die bestuur van die kurrikulum
3. Het julle 'n duidelike, geskrewe visie met die Nasionale Kurrikulum (KABV) wat julle wil bereik? Watter uitdagings ervaar julle hiermee?
4. Wat ervaar u as positief en negatief aangaande KABV?

5. Watter prosedures en stelsels is in plek om kurrikulumbestuur-uitdagings te adresseer?
6. Verstaan die verskillende kurrikulumleiers hul rolle en help dit u met die bestuur van die kurrikulum?
7. Hoe word die senior personeel betrek by besluitneming oor kurrikulumbestuur?
8. Hoe word KABV aan ouers gekommunikeer? Hoe effektief is dit? Watter probleme ervaar julle? Hoe betrokke is hulle hulle by hul kinders se leer?

### **3. PROBLEME WAT ONSTAAN MET DIE BESTUUR VAN DIE KURRIKULUM:**

1. Hoe hou u die opvoeders gefokus en gemotiveer op onderrig en leer?
2. Hoe verseker u daaglikse beplanning van onderrig en leer, en hoe verseker u dat opvoeders effektief onderrig? Watter probleme word ervaar?
3. Hoe gereeld doen u klasbesoek om KABV lesse waar te neem en terugvoering te gee? Wat is u ervaring?
4. Watter probleme ontstaan met tuiswerk van leerders? Hoe spreek u dit aan?
5. Plaas u druk op u personeel vir leerderprestasie? Watter probleme ervaar u hiermee?
6. Watter probleme ervaar u met die monitering- en modereringsprosesse?
7. Is daar genoeg fondse beskikbaar vir die aankoop van materiaal en hulpmiddels om die kurrikulum te implimenteer?
8. Watter probleme ervaar u met oorvol klasse?
9. Hoe bevoeg voel u om ondersteuning aan u, soms gevestigde, personeel te gee oor KABV?

### **4. WATTER ONDERSTEUNING KAN AAN PRINSIPALE GEBIED WORD:**

1. Wat dink u kan gedoen word om beginnerprinsipale te ondersteun sodat hulle meer effektief kan word in hulle rol as kurrikulumbestuurders?
2. Wat volgens u is die vaardighede wat benodig word vir effektiewe en volhoudbare kurrikulumbestuur?
3. Watter ondersteuningstrukture is nodig vir goeie kurrikulumbestuur?
4. Hoe dink u kan leierskap en bestuur toegepas word om opvoeders te ondersteun om die kurrikulumuitdagings te aanvaar en daarmee te werk?
5. Watter aanbevelings sal u op grond van u ervaring wil maak rakende KABV aan:
  - Prinsipale
  - Adjunk-prinsipale
  - Departementshoofde, Graad- en Vakhoofde.

## BYLAAG C



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

### STELLENBOSCH UNIVERSITY

#### CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

My research focus is on exploring the experience of novice principals in relation to their leadership and management of the curriculum in the Cape Winelands District. Please be assured that confidentiality and anonymity of all research data is ensured through strict adherence to the criteria as stipulated by the Ethics Committee of Stellenbosch University.

You are asked to participate in a research study conducted by Jerry Swarts MEd student in policy study, from the department policy study at Stellenbosch University. If student, indicate that results will be contributed to research paper, thesis or dissertation. You were selected as a possible participant in this study because [this study explore the experience of novice principals in relation to their leadership and management of the curriculum at their schools.

#### 1. PURPOSE OF THE STUDY

To explore the experience of novice principals in lead and managing the curriculum at their schools, after their first appointment as school principal. Recommendations will be made.

#### 2. PROCEDURES

If you volunteer to participate in this study, we would ask you to do the following things:

Please send me a written letter, (consent) on your schools head letter to confirm your participation in this study. If you chose to participate, please read the proposal I send to you to familiar yourself with the content of the study. The study will be conducted in the form of an interview, preferable at your school. Semi-structured questions will be used for the interviews. The questions will be based on your experience as curriculum manager on a daily basis.

All the participants in the study are novice principals who have the responsibility to manage the curriculum at their schools. The research is in the form of a case study and all interviews will take place in the school contexts, meaning in the principal's office. The interviews are scheduled for a maximum time of 1 hour and 30 minutes.

#### 3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

[Principals are very busy during school-hours, so we agreed that interviews will be conducted after-hours, when pupils leave school. The primary researcher and participants agreed that if we have to postpone a date that we will do so without any discomforts or inconvenience for participants.

There are no significant physical or psychological risks that might cause the researcher to terminate the study.

#### 4. POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY

The research mate gives us an indication of novice principals' ability to lead and manage the curriculum at their schools. Best practices can be shared and recommendation can be made for those who struggle.

The potential benefits in terms of leadership and management mate indicate that novice principals, in the first three years, needs more support in lead and managing of the curriculum.

## **5. PAYMENT FOR PARTICIPATION**

The subject will receive no payment.

## **6. CONFIDENTIALITY**

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Confidentiality will be maintained by means of [describe coding procedures and plans to safeguard data, including where data will be kept, who will have access to it, etc.].

[If information will be released to any other party for any reason, state the person/agency to whom the information will be furnished, the nature of the information, and the purpose of the disclosure.]

[If activities are to be audio- or videotaped, describe the subject's right to review/edit the tapes, who will have access, if they will be used for educational purpose, and when they will be erased.]

[If researcher is planning to publish results of study, describe how confidentiality will be maintained in publication]

## **7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL**

You can choose whether to be in this study or not. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. The investigator may withdraw you from this research if circumstances arise which warrant doing so. [If appropriate, describe the anticipated circumstances under which the subject's participation may be terminated by the investigator without regard to the subject's consent.]

## **8. IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS**

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact [identify research personnel: Principal Investigator, Supervisor, Co-Investigator(s). Include day phone numbers and addresses for all listed individuals. For greater than minimal risk studies, include night/emergency phone numbers.]

## **9. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS**

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

## **SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT OR LEGAL REPRESENTATIVE**

The information above was described to [me/the subject/the participant] by [name of relevant person] in [Afrikaans/English/Xhosa/other] and [I am/the subject is/the participant is] in command



of this language or it was satisfactorily translated to [me/him/her]. [I/the participant/the subject] was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to [my/his/her] satisfaction.

[I hereby consent voluntarily to participate in this study/I hereby consent that the subject/participant may participate in this study. ] I have been given a copy of this form.

---

**Name of Subject/Participant**

---

**Name of Legal Representative (if applicable)**

---

**Signature of Subject/Participant or Legal Representative**

---

**Date**

**SIGNATURE OF INVESTIGATOR**

I declare that I explained the information given in this document to \_\_\_\_\_ [name of the subject/participant] and/or [his/her] representative \_\_\_\_\_ [name of the representative]. [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in [Afrikaans/\*English/\*Xhosa/\*Other] and [no translator was used/this conversation was translated into \_\_\_\_\_ by \_\_\_\_\_].

---

**Signature of Investigator**

---

**Date**

## BYLAAG D

Mnr Riaan Ross: Prinsipaal Van Wyksvlei Primêr, Wellington.

Dinsdag, 17 Mei 2016. Onderhoud gedoen in prinsipaal se kantoor om 9h15-10h30.

**NAVORSINGSONDERWERP: DIE ERVARING VAN VIER BEGINNERPRINSIPALE NA AANLEIDING VAN KURRIKULUMBESTUUR EN-LEIERSKAP IN HUL SKOLE IN DIE KAAPSE WYNLAND ONDERWYSDISTRIK.**

### 1. VRAE TYDENS ONDERHOUE MET PRINSIPALE:

#### A. ALGEMEEN:

1. Naam van prinsipaal : **Riaan Ross**
2. Naam van skool: **Van Wyksvlei Primêr**
3. Gradering van skool (bv.P2, P3, P4, ens.): **P3**
4. Kwalifikasie : **OD + BTech Onderwysbestuur**
5. Jare ondervinding as opvoeder: **24 jaar**
6. Jare ondervinding as prinsipaal: **8 Maande**
7. Het u die KABV oriëntering opleidingessies(2011) bygewoon?: **Ja**
8. Het u enige bestuuropleidingsessies in kurrikulum bygewoon?: **Ja**

#### B. SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE:

##### 1. HOE LEI EN BESTUUR DIE PRINSIPAL DIE KURRIKULUM?:

1. Word u tans genoegsaam deur u Skoolbestuurspan, Graad- en Vakhoofde ondersteun? Verduidelik kortliks die strukture wat in plek is.  
*Ja, die skoolbestuurspan is redelik jonk, nuut aangestel. Die graad- en vakhoofde en klasse is ons nog besig om in plek te stel omdat ons net een klasie per graad gehad het en ons het nou gemiddeld so drie. Die ondersteuning wat ek van hulle af ontvang is maar meeste al adviseurend van aard tov die leemtes wat hulle ervaar omdat hulle in die klasse is en nouer met die onderwysers saamwerk, die leiding hang maar groot-en-deels van my af.*
2. Hoe word u deur die Skoolbeheerliggaam en OOV ondersteun? Wat is hulle betrokkenheid by die kurrikulum.  
*Die SBL is maar groot-en-deels betrokke by die skoolverbeteringsplan(SIP), dit is waar hulle maar nou inkom. Ek gee ook gereeld vir hulle verslag wat in die skool aangaan en terugvoer, dinge wat in die skool aangaan interme van die kurrikulum en ook die suksesse wat ons bereik het. Dinge wat goed gedoen is word als vermeld en ook nuusbriewe. Die OOV, op hierdie stadium het ek nie 'n OOV nie, maar wel 'n fondsinsamelingskomitee en is deel verantwoordelik vir die insameling van fondse en finansies.*
3. Wat is die mate van ondersteuning tans deur u kringbestuurder en WKOD distrik? Verduidelik kortliks.  
*Die ondersteuning van die kringbestuurder op hierdie stadium is redelik goed wat die kurrikulum aan betref asook van die vakadviseurs in die distrik, baie goeie ondersteuning van hulle af. Ek moedig ook my departementshoofde aan om gereeld met hulle (vakadviseurs) kontak te hê, dus goed om persoonlike kontak te*

*hê met die vakadviseurs, want aan die einde van die dag is dit hulle (opvoeders) wat die kurrikulum moet dryf op 'n daaglikse basis.*

4. Verhoog die ondersteuning wat u tans ontvang van Nie –Regerings- en ander organisasie leerderprestasie? Verduidelik kortliks.

*Baie beslis ja. Ons het die Read projek. Ek het ondervind, veral omdat ons Xhosa-sprekende leerders in ons skool het, is taal 'n geweldige hindernis tov van die verstaan, so die Help to Read is 'n geweldige hulp, want hulle help defnitief die kinders. Kinders vind baat by die lees vir genot. Ons het ook hulp tov van maatskaplike ondersteuning. Net om te noem ons het 'n leerder wat gesien het hoe haar ma agteruit gaan tot sy gesterf het en sy het geweldige emosionele druk ervaar en sy het emosionele uitbarstings in die klas gehad. Die Mbekweni Sosiale Ontwikkelingssentrum het maatskaplike werkers en hulle het my gehelp in 'n bestek van 'n paar uur en dit wat ek tans ervaar, die kind ontwaak nou en ondooi nou ast'ware in die klas en ook wat haar skoolwerk betref.*

5. Ontvang u enige mate van ondersteuning deur ervare prinsipale? Noem die soort ondersteuning?

*Ja op die stadium my vorige skoolhoof. Ons gesels baie oor sekere intervensie-planne of strategië wat ek kan volg om die kurrikulum by hierdie skool werklik te kan verbeter om die skool te vat na hoër hoogtes. So dit is als maar oor beleid en strategië soos ek genoem het.*

6. Maak die induksieprogram vir beginnerprinsipale, wat tans deur die WKOD aangebied word 'n positiewe impak op u leierskap en bestuur? Verduidelik
- Die induksieprogram is 'n lywige programwat; ek voel dat ons was vir daai vier dae regtig oordonder met informasie, en veral wetgewing. En ek het op daai stadium vir myself gevra, wil ek nog 'n skoolhoof wees as dit is wat nooit aan ons voorgehou was of gesê is tydens ons adjunkhoof termyn . Ja ek voel dat my vorige studie van my BTech(onderwysbestuur) bydrae tot my leierskap vorming. Die induksieprogram is baie goed, veral tov die analise van sekere goed wat deur die departement (WKOD) vereis word. Dit het vir my baie in daai opsig gehelp natuurlik ook dat s ekere wetgewing verander het, wat direk verband hou met die onderwysstelsel.*

7. Vergader u soms met 'n ander prinsipaal of prinsipale in die area oor sake rakende die bestuur van KABV?

*Nee nie regtig nie, behalwe as ek en Mnr Schemper gesels, veral as ek agterkom dat sekere van my personeel bietjie klei-trap met die kurrikulum, dan sal ek met hom network en die betrokke opvoeders.*

8. Is u bewus van die Suid Afrikaanse Standaard vir Prinsipaalskap van 2005 en die Suid Afrikaanse Standaard vir Hoofskap 2015.

*Ek is nie so ophoogte met die dokumente nie , maar ek het dit wel geleer op die webtuiste van die WKOD wat behels dit, so ek is nie so onderlê met die inligting nie, ek scan maar net so as ek dit sien.*

## 2. UITDAGINGS EN BEHOEFTE OP 'N DAAGLIKSE BASIS

1. Wat verstaan u onder transformatiewe en demokratiese leierskap? Hoe sou u u bestuurstyl beskryf? Wat is u daaglikse uitdagings ten opsigte van u eie leierskapstyl?

*Ja transformatief en demokraties. Transformatief is mos maar om oor te gaan van die ou na die nuwe toe, maar tog tot voordeel van die skool. Demokraties is om elkeen se stem te hoor en my bestuurstyl, ja sou ek tog wil nog eenetjie wil bysit, outokratiese bestuurstyl, want daar kom sekere tye waar ek transformatief is, ja waar dit veral gaan tov blootstelling, mense geleentheid gee om te transformer van beginnerprinsipale. As ek veral kan gaan dink oor net eenvoudige een voorbeeldtjie. Die Graad R mense het na my toe gekom en sê hulle benodig 'n brief en ek het gesê maar gaan en gaan skryf vir my 'n brief en kom terug. Die juffrou het nou die ander dag vir my gesê, "Mnr weet Mnr ons het nooit by die ander skole 'n geleentheid gekry om briewe te skryf nie". Ek kan ook nou 'n brief skryf en ek het gesê, maar juffrou dus waarom ek hier is. Ek moet vir jou geleentheid, blootstelling gee ten opsigte van dit. Demokraties, ja dit is wanneer ek vir mense geleentheid gee om te praat oor sekere aspekte wat binne die skool aangaan en ook dan ook vir mense geleentheid gee om aanbevelings te maak oor dit. 'n eenvoudige eenetjie, waar ons nou-die-dag gepraat het waar ons 'n werkende detensie stelsel in plek wil sit. Ons het gesels oor die huidige detensie stelsel, hulle is bekend daarmee. Ek het gesê goed ons gesels volgende week, kyk na oplossings en kom, ons kan dan gesels daaroor oor hoe ons dit kan verbeter. Wat toe daar uitgekom het..., ek glo ook dat binne demokrasie, as ek vir Proffesor Brain O'Connol kan aanhaal, my vorige rector by Athlone Onderwys Kollege, het gesê met demokrasie gaan sekere verantwoordelikhede saam. Dit is nie net van 'n ding sê en dit gaan gebeur en dit daar stop, ek het tog 'n verantwoordelikheid wat daarmee saamgaan. En dit is nog waarin ek steeds glo en waarin ek vashou. My eie bestuurstyl, ek is baie gemaklik, want ek glo wanneer mense gemaklik is, kan hulle makliker met jou kommunikeer en hulle sal gemaklik wees om vir jou te sê Mnr dus waaroor ek ongemaklik voel en daarmee saam gaan 'n mate van outokrasie en fermheid en dit is wat hulle baie deeglik agterkom. Ja ek kan veral, wat klere drag aan betref, sal ek vir mense baie gemaklik kan sê, ja jy weet mos dit is nie van pas nie. Die impak wat ek daardeur het is baie groter aswat ek oorkolk, om soos 'n baksteen op mense af te kom,so bereik ek baie meer deur gemaklik te wees en daaroor sal te praat, half vaderlik en hulle tog weet ek doen dit tot voordeel van hulle. En baie vat dit en ek kan sien daar is vordering, veral diegene wat vat, ek glo aan my eie filosofie die oopbek vissie wat inneem en hulle kan dit deel maak van hulle. Dit is my bestuurstyl. En daaglikse uitdagings van my leierskapstyl, omdat ons met mense werk, is daar bie emosie betrokke sommige kere, het ek probeer om tog my oor op die grond te hou en my betuurspan speel hier 'n kardinale rol om vir my ophoogte te hou van die emosies en wat sekere onderwysers deurgaen. Ek probeer ook hulle peil en meet as hulle voor my sit elke oggend by die skool. Ek dink met dit bereik ek groot verslae. Want mense, besef ek kyk nie net na die produktiwiteit nie maar ek kyk ook na die emosionele sy. Dit*

*verg ook emosionele intelligensie om dit te kan peil en dit te kan doen; Om die taak en mens te skei. Dit is wat ek propageer "Juffrou en Mnr as ek nie die mens 100% by my het nie, met die kop nie, gaan ek die mens hier hê, maar nie die kop nie, so ek gaan nie 100% kry nie. So kom praat met my en sê mnr die en daai pla my. Ek het nou die ander dag 'n geval gehad waar die onderwyser vir my gesê het, maar mnr my ma, ek is bekommerd oor haar en ek het haar toestemming gegee om huistoe te gaan, en in 'n bestek van 2 ure was sy terug. Sy kon haar ma uitsort en sê "dankie mnr ek kon my ma uitsort, ek is nou weer oraait". En dus die tipe gesindheid wat ek wil hê, en ek is baie dankbaar met dit.*

2. As prinsipaal van die skool, wat is u rol in die bestuur van die kurrikulum?  
*Kurrikuum, dit is mos maar ons kern besigheid by enige opvoedkundige instansie en my rol by die bestuur van die kurrikulum, is om seker te maak dat daar nie met die kontaktyd mors word nie; ek moet seker maak dat die skool op tyd begin, onderwysers aan diens is, ek glo nie aan 'n klas opdeel as onderwysers afwesig is nie, want dan ontnem ek nog, een, twee, drie of vier klasse van effektiewe onderrig. Wat ek doen tov dit, om die kurrikulum tot sy reg te laat kom by die skool, ek kry liever afgetreede onderwysers in sodat hulle kan aangaan met die onderrig of vasleggingswerk as 'n onderwyser skielik afwesig is of siek raak of omstandighede by haar/hom bereik. So ja ek sien dit nogal in 'n baie ernstige lig want aan die einde van die dag is dit ook waarteen ons skool gemeet word. Resultate speel mos maar 'n groot rol ten opsigte van effektiwiteit, sukses van jou skool, so ja ek is baie ernstig oor dit. Sport ook, maar kurrikulum eerste. Net 'n voorbeeld, met ons valentynsdag, het ek vir die personeel gesê: Weet julle wat, die kindertjies kan rooi en wit aantrek, ek het nie 'n probleem met dit nie. Juffrou valentyn, ek gee julle 1 uur en die pouse is ongelukkig deel daarvan. So ek het 40minute afgestaan van die kurrikulum. So ek probeer so ver moontlik die akademiese tyd te beskerm.*
3. Het julle 'n duidelike, geskrewe visie met die Nasionale Kurrikulum (KABV) wat julle wil bereik? Watter uitdagings ervaar julle hiermee?  
*Dit wat ons alles wil bereik kom alles uit die skool se visie en missie uit, en my visie vir hierdie skool is om te streef na uitnemendheid en met dit voertuie om dit daar te kry, het ons lojaliteit, ambisie, respek wat ons werklik waar aan die kinders propageer. Alles daaraan gemeet moet ons streef na uitnemendheid met ons akademie. Watter uitdagings wel daarmee ervaar word is dat die skool is 'n jaar en 5 maande oud, splinternuut, samestelling van die kindertjies op hierdie stadium, toe hulle verlede jaar hier kom, is baie gemeng. My eerste ervaring was dat ons groot dissiplinere uitdagings van die kurrikulum ervaar asook 'n baie lae werksetiek wat ons probeer aanspreek het deur ons saalbyeenkomste en ook binne klasverband. Dit sukkel nog bietjie, want die kinders besef nog nie regtig uit die omstandighede waaruit hulle kom, dit die enigste manier om dit te breek is opvoeding en dit is een van die goed wat ek elke dag propageer aan die hand wat oud president Nelson Mandela gesê het "the only way out of poverty is education", en dit is van die goed waaraan ek probeer vashou. Wat ons ook probeer vestig is 'n kultuur van patriotisme deur die sing van ons volkslied en ons saalbyeenkomste ook ons skoollied, so ek probeer regtig van die hart af werk na die akademie toe*

*sodat hulle kan sien dat die twee verband hou met mekaar. Op sportgebied ook. Dit is 'n geweldige uitdaging, dus nie maklik nie, ek probeer saam met die personeel om die kinders holisties te probeer opvoed sodat hulle ook aan die einde van die dag ook akademies suksesvol kan wees. Ons het ook baie sosiale uitvalle, maatskaplike en sosiale uitdagings wat grootliks bydra tot die akademie, dus 'n groot hindernis vir die akademie, dus 'n groot geveg wat ek tans aan het met die WKOD, die SLES component..., die wiel draai te stadig... tot die uitvalle, dan kan die akademie nie tot sy reg kom nie.*

4. Wat ervaar u as positief en negatief aangaande KABV?

*Ja ek dink die KABV, goed en wel, 'n nuwe kurrikulum, maar tog voel ek dat ons te veel van die ou goed het ons uitgegooi wat gewerk het. Ons het nie werklik gekyk wat het gewerk en wat het nie gewerk nie. My ondervinding, toe ek in die laerskool was in die '70 en '80 in die laerskool was, dit het vir my gevorm as mens om oor die algemeen te kan praat, het vir my 'n goeie maar ook algemene ervaringsveld geskep om te praat hetsy of dit nou die weer of natuur, watter veranderinge dit meebring. Dit het vir my gehelp vorm wat ek vandag is. Daar is te veel goed waaraan die kinders blootstelling kry; my vraag is net : Hoe effektief is dit? Vat die een met seksuele voorligting vir graad 7's by NW. My vraag is hoe effektief is dit? Hoe help dit om swangerskap te verminder? Hoe help dit om MIV Vigs pandemie regtig waar hok te slaan? Ek kan nie sien hoe dit werklik bydra tot dit nie. Dalk in 'n mindere mate dat ons dit nie werklik kan sien nie; dalk draai die wiel bietjie stadig wat dit aanbetref. En ook as ek terug dink aan die PSW. Hoekom dan nog soveel bende geweld? Mis ons iets? Of word dit nie effektief, reg oorgedra nie. Wat my nog steed pla, as ek die kind sien, asof daar nog twee wêreld is: die een is die skool wêreld en die een is die sosiale wêreld daar buite kant. Ek kan glad nie die verband of die verhouding of die twee by mekaar in te skakel, ja die konneksie. Mis ons dit? Is dit 'n probleem aan die skool se kant? Waar lê die knoop? Dan wil ek sommer dit dan half antwoord deur te sê dat : Ouers wil nie werklik verantwoordelikheid aanvaar vir dit waarin hul kinders is nie. Want gister het ek ervaar waar die vrou nog steeds sê, die probleem lê by die skool. Dit is 'n maklike uitlating om te maak. Gaan kyk ek regtigwaar as ouer ook na my verantwoordelikheid, wat is my aandeel waarmee die skool sukkel? Ja ek dink in die nuwe kurrikulum dat daar dalk nie genoeg ruimte is vir dit nie. Ouers verstaan nie regtig dit nie. Dus nie regtig waar baie eenvoudig geskryf nie, sodat hulle dit kan verstaan nie, om die kind aan die einde van die dag te kan help nie. Wat ek wel kan sê is, ek weet nie of dit dalk nou inlyn gaan wees met die vraag nie, ek het gaan kyk met 'n nie-regerings organisasie om ouers regtig waar te kan bemagtig om hul kind te kan help om suksesvol te wees met sy werk en akademie by die skool.*

5. Watter prosedures en stelsels is in plek om kurrikulumbestuur-uitdagings te adresseer?

*Ek gaan dit nou verduidelik aan die hand van die intervensie program. Wat ons daar doen is eerstens, gaan kyk ons na die uitslae, ons het bv. Maart maand se uitslae gaan analiseer en ons het gaan kyk na die aanbevelings wat gemaak is, terreine van uitvalle op elke vlak of afdeling wat ervaar was en wat die*

*department opgetel het deur ons litnum toetse van 2015. Aan die hand van dit het ons gaan kyk wat is die goue draad wat loop vanaf graad 3 tot 6. Dit was nogal regtig vir my 'n skok, en 'n bron van kommer: Optelling eenvoudige bewerkings was 'n groot uitval gewees. Wat ons toe gaan doen het is om die Maart uitslae te analiseer met die uitslae van die Litnum toetse van 2015 in ons agterkop. En wat ons toe gedoen het was om te gaan kyk by watter afdelings van die kind was regtigwaar uitvalle en waar daar regtigwaar uitdagings was. Ons het ook gaan kyk na die persentasie kinders wat dit bemeester het, en aan die hand van dit het ons 'n intervensie-plan opgestel. Vir elke graad eers: Graad een, twee en drie het gaan sit en 'n grondslagfase intervensie plan gaan saamstel het. Hulle moes gaan kyk na die goue lyn wat regdeur geloop het waar die kinders gesukkel. Vir Wiskunde en Huistaal bv. het ons gaan kyk na praat dieselfde Wiskunde taal vanaf Graad R tot Graad 3. En dan vir Gr. 4-6, ook gaan kyk. Dieselfde prinsiep. Gaan kyk na die goue draad wat regdeur loop. Gaan kyk na die uitvalle, gaan kyk na die brandpunte en dan ook gaan kyk na die progresie in die wiskunde taal. Ek gebruik net die Wiskunde as voorbeelde. Om dit verder te verduidelik in Gr. R bv. as jy dié een en daai en by mekaar sit (eenvoudige taal), hoeveel het ek dan. Waar ons uit beweeg, waar ons die een en daai by mekaar tel; as ek daai plus daai ;en dan in die Gr 4 tot 6 te kom en dan te sê: verdubbel dit met soveel, tel by, wat is die som van. Dit is die tipe progressie na wat ek verwys. As ons dit onder die knie kan kry en ook gaan kyk en dat dit een van die groot uitvalle wat in die litnum was en ook in die Annas self, dat die Wiskunde taal, die konsepte of die terminologie wat gebruik word, verstaan die kinders baie keer nie. Dit is een van die goed wat ek probeer aanspreek en ook die ander stelsel wat ek in plek het is ook om weeklikse toetsings te hê, dit is vir die hele skool, maar die onbekende in elke assesserings moet net wees die vraestel en die situasie moet ons kan maak dat dit die bekende moet wees. Wat bedoel ek met dit bv. by die Gr 1 tot 3'e, veral die graad Gr 3 'e ons skryf almal 'n toetsie daarso. Daai toetsie word dan gemeet: binne 'n sekere tydsbestek moet die toetsie voltooi word en ook die toesighouer vir daai tyd is nie sy klasonderwyser nie. Met ander woorde die onbekende maak ek dan so half die bekende wanneer dit kom by die formele toetse in September/Oktober, so die onbekende sal altyd net die vraestel wees. So dit is een van die stelsels wat ons daar doen. Ook met die graad 4 – 7, fokus ons veral op Afrikaans huistaal, addisionele taal selfs en ook op ons Wiskunde. Dit is 'n weeklikse toets van 'n uur lank wat hulle dan aan blootgestel was.*

6. Verstaan die verskillende kurrikulumleiers hul rolle en help dit u met die bestuur van die kurrikulum?

*Ja dit help met die kurrikulum. Ek kan seker net noem, in die eerste plek het ek die departementshoofrol heeltemal verander waaraan baie skole gewoon is. In Engels is hy ook die Education Specialist. En omdat hy die opvoedkundige specialist is, is hy/sy my eerste linie van kurrikulum dryf so hy/sy moet goed onderlê wees. Hy moet weet waarvan hy praat, en daarom het ek dit gedelegeer met volmag. En tydens eksamen en toetsings hy/sy is die persoon verantwoordelik en hy/sy moet dit bestuur na goeddunke binne sy fase. Hy/sy rapporteur net aan my, maw ek bly op hoogte. Hy/sy is dus my kurrikulum drywer. Dan het ons onder die*

*departementshoofde die vakhoofde wat verantwoordelikheid moet vat vir die vak, dieselfde prinsiep: die vak moet dryf, onderlê moet wees. Dan het ons ons graadhoofde wat meer administratief moet wees ten opsigte wat in die graad aangaan. Die vakhoof moet ophoogte wees, die vakhoof moet op hoogte bly. Ek probeer altyd ook die beste mense kies vir die taak.*

7. Hoe word die senior personeel betrek by besluitneming oor kurrikulumbestuur?  
*As daar brandpunte is by die kurrikulum, dan klaar ons dit uit binne bestuursvergaderings deur besprekings.*
8. Hoe word KABV aan ouers gekommunikeer? Hoe effektief is dit? Watter probleme ervaar julle? Hoe betrokke is hulle hulle by hul kinders se leer?  
*Mnr die CAPS word aan die ouers gekommunikeer... ons stuur vir hulle assesseringsbeplanning vir die kwartaal; ons het 'n boodskap boekie waar ons sê ons het gereelde ouervergadering aan die einde van elke kwartaal; Ek volg 'n oopdeur beleid oor akademiese besoeke; As hulle bekommerd is oor hul kind se akademiese vordering, kom en maak 'n afspraak en praat met die onderwyser. Dieselfde van die skool se kant af. As ons bekommerd is, oor die kind se akademiese vordering, sal ons die ouer laat inkom en kind se werk uitpak en met hulle geself en vir die ouer sê ons is bekommerd. Hoe effektief is dit? Dit is redelik effektief. Ons sukkel om alle ouers hier te kry. Alle ouers het nie kontakbesonderhede nie, dan moet ons maar uitry na ouers toe om hulle by die skool te kry om te gesels met hulle. Dit is 'n probleem, want baie kere is daar, soos nou die ander dag toe ek die adjunk uitstuur, toe was daar gewapende roof en hy was te midde van dit. Ek was 'n bietjie geskok gewees het. Dinge kon soveel erger gewees het. Wat sou ek dat gemaak het? Hoe betrokke is hulle by hul kinders se leer? Hulle wil graag baie betrokke wees, veral met my Xhosa sprekende leerders ervaar ons baie, baie groot uitdagings, want die ouers self kan nie die kind regtig self help nie omdat dit in engels is en hul huistaal is Xhosa, dan is dit 'n geweldige uitdaging. Gister het ek 'n Xhosa sprekende ouers gehad wie se kind in die Afrikaanse klas is. En om daai kind te help met afrikaanse klanke is problematies. Ek het vir die ouer gesê om te kom insit by die leerondersteuning juffrou, dat sy net vertrou raak met die uitspraak van sekere klankies en woordvorming om aan die einde van die dag haar kind te help by die huis. Ja dan is daar van die ouers wie ek sommer net noem die dumpers. Hulle kom dump net eenvoudig hul kinders by die skool en aanvaar die skool moet maar net sien en kom klaar en van hulle (kinders) mens maak as ek dit so kan noem. Wat ek dan probeer doen met hulle is dan om hulle op 'n 022 vorm verantwoordelik te hou of tot verantwoordelikheid roep. En baie keer is dit dan veral wat maatskaplike probleme aan betref, is dit dan dat ek aanbevelings maak dat die kind verwyder moet word uit die ouer se sorg. Dit is nie maklik nie, maar aan die einde van die dag is dit tot voordeel van die kind.*

### 3.PROBLEME WAT ONSTAAN MET DIE BESTUUR VAN DIE KURRIKULUM:

1. Hoe hou u die opvoeders gefokus en gemotiveerd op onderrig en leer?  
*Soos ek gesê het, omdat ons 'n nuwe skool is, baie dissiplinêre probleme. Om hulle gemotiveerd te hou kom ek in as baie ondersteunend tov dissipline. Ek probeer*



*sovêr as moontlik om daai kind te verwyder, sodat hulle kan verstaan dat hulle enige tyd daai kinders wat dissiplinêre probleme gee enige tyd na my kan verwys. Dit is die mate van ondersteuning om hulle gefokus of gemotiveerd. As ek sien daar is 'n mate van dispondancy, dan probeer ek net op 'n Vrydagmiddag net ietsie reel, soos 'n versnapperinkie om net 'n bietjie te ontlaai. Dit is mates wat ek reel om hulle gemotiveerd te hou, ja vroeg huistoe gaan is nie 'n opsie nie, en hulle weet ook al dit, maar om vir hulle te ondersteun is om vir myself gee om daar te wees vir hulle: Om te sê juffrou ek gee vir jou time-out, ek sal hier wees. Dit is wat ek probeer doen, te same met my bestuurspan natuurlik.*

2. Hoe verseker u daaglikse beplanning van onderrig en leer, en hoe verseker u dat opvoeders effektief onderrig? Watter probleme word ervaar?  
*Hoe verseker ek daaglikse onderrig en leer? Die departementshoof is verantwoordelik om die beplanning vir die week te teken. Ek doen die departementshoofde se beplanning en ook die adjunkhoof sin en dan is di t ook die departementshoof se plig om te monitor of daar effektiewe leer in die klaskamer plaasvind. Ja ek doen dit ook self; ek loop rondtes op die skool, loer in by klasse makk seker dat dit wel plaasvind. Sou dit lyk of daar 'n bietjie wanorde is, dan roep ek die klas tot orde en ek roep gewoonlik die opvoeder na die tyd in kantoor toe en gee net 'n broederlike onderhoud, veral as ek sien daar is uitvalle of wanorde in terme van sy klaskamerbestuur. Ek kan ook dit noem, omdat ek 'n redelike jong personeel het, en hul almal in hul tweede jaar van onderwys is., so toe ek hier kom in 2015, het ek tot die besef gekom dat ek nie net sal moet bestuur nie maar ook leiding moet gee aan beginneronderwysers tov klaskamerbestuur. Ek het ook dan agter gekom dat effektiewe onderrig nie kan plaasvind nie asgevolg van jy kan nie verantwoordelikheid neem vir jou klas nie, ek kan nie eienaarskap, (dus die woord wat ek soek) neem van my klas nie; Jy kan nie sê: " luister dié is my klas. Hier word dinge so gedoen". Daar was 'n mate van onsekerheid ; mag ek mag ek nie. Dit is nou in 'n mate bygelê en hulle kan nou steun op die skoolhoof en sy bestuurspan. Dit is my klas en ek moet verantwoordelikheid vat vir my klas. Dit is wat ek verkondig. Ja ek dink ek het 'n baie gemotiveerde personeel, want ek het aan die einde van die jaar vir hulle gesê hulle moet vir my ten minste drie vakke gee waarvoor hulle baie lief is, wat hulle graag sou wou onderrig. Hulle moet dit op 'n lysie sit en ek het probeer, ek kon ten minste twee van die vakke vir hulle mee tevrede stel het. Dit is hoekom hulle tans 'n passie het vir dit wat hulle tans onderrig.*
3. Hoe gereeld doen u klasbesoek om KABV lesse waar te neem en terugvoering te gee? Wat is u ervaring?  
*Ek doen nie formele klasbesoeke nie. Ek glo daarin om vir jou met positiewe dinge te vang (so half tong in die kies).., met die omvang van positiewe dinge. So ja ek doen nie formele klasbesoek nie. Dit gebeur wel by die prestasie metingsproses van die GGBS. Ek beoog om sommige lesse te gaan waarneem*
4. Watter probleme ontstaan met tuiswerk van leerders? Hoe spreek u dit aan?  
*Probleme met tuiswerk? Ja daar is baie probleme. Toe ek hier kom by die skool was daar baie detensie briefies wat ek moet teken; ek wil self die detensie briewe teken, wat ek wil weet wat in die skool aangaan. En wat ek agtergekome het, is dat*

*daar baie detensie briewe was vir huiswerk wat nie gedoen is nie. Ek het met die personeel in gesprek getree en gesê as ons kyk na die patroon, sê dit nie vir julle iets nie? Was my vraag, want ek teken elke week feitlik detensie briewie vir huiswerk nie gedoen nie. Het julle julle-self die guns gedoen om te gaan kyk hoekom die huiswerk nie gedoen is nie. Ek het gesê tree bietjie in gesprek met die kinders. En wat grotendeels uitgekome het, is dat baie van ons kinders kom uit plakkerskampe uit waar daar nie werklikwaar ordentlike tafels is om by te sit nie. Dit het aanleiding gegee tot 'n huiswerkklub sommige van die onderwysers waar hulle soms 'n uur of twee na skool gesit het om daai probleem aan te spreek. Dit het sommer oorgegaan na 'n half intervensie periode, dit is nou na skool, dit is nou total buite normale skool ure, wat vir my 'n goeie inisiatief is van sekere onderwysers. En wat ons ook daar agter gekom het, was dat hulle het ook eienaarskap geneem van dra ek nie soms by tot die probleem waar huiswerk nie gedoen is nie. So dit was vir my 'n positiewe ten opsigte van dit. En huiswerk word nog steeds gegee, maar baie minder, en tog word dit ook by kinders aangemoedig om dit by die skool te doen, want daar is 'n geleentheid, veral as die omstandighede by die huis nie wenslik is nie tov ameubliment ensovoorts nie.*

5. Plaas u druk op u personeel vir leerderprestasie? Watter probleme ervaar u hiermee?

*Op hierdie stadium plaas ek nie veel druk op opvoeders vir leerdersprestasie nie, vir die eenvoudige rede, soos ek al meer as eenkeer gemeld het, dus 'n nuwe skool; dit is 'n mengelmoes van kinders wat ingekom het; Om van meent voor die onderwysers se deur te gaan lê leerderprestasie gaan van my onregverder wees, maar ek het ook gekom met die "motto" dat kom ons maak die beste van die slegste saak. Ek het ook gesê, ja as ons dit kan verbeter, dan verbeter ons dit; dus ons bydra om leerder prestasie te kan lig. Waar die druk wel lê is by die Gr R'e; die eerste graad R klas wat toegelaat was by die skool het ek gesê daai meting sal wees – hulle is nou Gr1 dié jaar, so binne die volgende een, twee jaar, sê so 2017, 2018 dan sal die druk baie meer toeneem, want dan is dit ware produkte van Laerskool Van Wyksvlei. Want dan is ons verantwoordelik vir die leerderprestasie wat ons daar gaan kry, want van die begin af is hulle by ons.*

6. Watter probleme ervaar u met die monitering- en modereringsprosesse?  
*Dit is afgewentel tot by die departementshoof en huidiglik ervaar ek nie probleme rondom die verslae van die monitering en modereringsprosesse nie.*

7. Is daar genoeg fondse beskikbaar vir die aankoop van materiaal en hulpmiddels om die kurrikulum te implimenteer?

*Mnr geld sal 'n mense seker maar nooit genoeg van hê, veral as dit kom by onderrighulpmiddels om werklikwaar die kurrikulum te laat loop nie, want saam met dit moet 'n mens maar tred hoe met die tegnologie wat aan die orde van die dag is. En een van die goed waarop ek redelik op uitmis is my rekenaarlokaal wat vir my ook kan help met my akademie en my leerderprestasies kan bevorder, want ek glo dat die Cami Wiskunde program 'n groot waarde sal wees in die skool waar leerders werklik in die skool 'n lae werksetiek het, maw ek wil vir hom die akademie blootstel op 'n meer spelende wyse, sonder dat hy besef dat hy besig is met wiskunde of ruimtevorming en diesmeer, en dat ek dit half kan gebruik as 'n*

**wortel en te kan dien as 'n hulpmiddel tot die kurrikulum. Om 'n rekenaarlokaal daar te stel. Die apparatuur is geweldig duur.**

8. Watter probleme ervaar u met oorvol klasse?

**Probleme met oorvolklasse is altyd die probleem dat ek nie altyd uitkom by die outjie wat wegraak binne die akademie nie, want hy skuil mos maar agter die ander een. Wat ons ook agterkom is, juis in oorvolklasse, om oneerlik te wees; om aft e kyk by die ander outjie en dan is dit ook nie 'n refleksie van sy prestasie nie en dit is een van die goed wat ons probeer aanspreek, deur vir hulle in twee gedeeltes, veral vir die grondslagfase te laat skryf. Die een groep sit by die mat byvoorbeeld; hulle kan blokkies bou of hulle kan wat doen en die ander groep kan toets skryf. So dit is van die goed om dit te oorbrug. Die ander dingetjie wat ons ook ervaar, ja dissiplinêre probleme is mos maar altyd deel van dit. Wat ons ervaar is dat die onderwyser kan nie effektief klas gee nie, die vakinhoud kan oordra nie, omdat hy/sy nie gemaklik kan beweeg tussen die banke deur om te monitor of elke ou darem ten minste op die regte pad is nie. Dit is een van die probleme waarmee ons tans sit.**

9. Hoe bevoeg voel u om ondersteuning aan u, soms gevestigde, personeel te gee oor KABV?

**Kyk die bevoegdheid twyfel ek nie aan nie, as ons nie weet nie, gaan lees ons op; ons gaan bietjie navorsing doen, maar die groot gedeelte om ondersteuning te bied is om te gesels daaroor en die groot ding is die verstaan van die beleid is een van die groot goed en hoe interpreter sommige mense dit, en hoe word dit uitgeklaar deur eenvoudige gesprekvoering. So is dit maar hoe ons dit doen. Ons het glad nie die houding van "We know it all" nie.**

#### **4. WATTER ONDERSTEUNING KAN AAN PRINSIPALE GEBIED WORD:**

1. Wat dink u kan gedoen word om beginnerprinsipale te ondersteun sodat hulle meer effektief kan word in hulle rol as kurrikulumbestuurders?

**Wat ek aan die hand wil doen, is daar is soveel ervare prinsipale wat afgetree het. Ek sou graag wil sien as ;n beginnerprinsipaal voel jy baie onseker want dit is 'n nuwe pos, dit is 'n nuwe uitdaging en vir 'n beginnerprinsipaal, veral omdat kurrikumbestuur so wyd is en die bestuur van die skool self, die verloop van 'n skooldag, sou ek graag wou sien dat beginnerprinsipale gementor word, 'n mentor het wat elke dag saam met hom beweeg. Ek sit tog baie kere met vrae, vir wie vra ek om net daai ervaring met my te kam deel? Net om daai ervaring met jou te deel sou ek sê dat 'n mentor-prinsipaal, afgetreede hoofde net vir jou kan mentor. Hulle kan saam met jou beweeg. Hulle hoef niks te sê nie, maar wanneer julle alleen is en daai een tot een sessie het, net om te sê weet jy wat ? Dit kan jy nou daar so gedoen het; hier kan jy so gemaak het. Vir my sal dit van veel waarde gewees het.**

2. Wat volgens, u is die vaardighede wat benodig word vir effektiewe en volhoudbare kurrikulumbestuur?

**Die eerste ding is die persoon moes deur die ranks gekom het, want dit is wat ek besef, vir my gehelp het, toe ek in die stoel kom sit. Ek het blootstelling gehad. Die spring van poste of 'n posvlak is nie altyd goed nie, want baie keer gaan dit oor**

*vertroue wat jy by jou personeel moet inboesem. Om vertroue by die personeel in te boesem is om te weet waarvan jy praat. So as personeel vir jou vra oor kurrikulum aangeleenthede, kan ek vir hulle antwoord op dit omdat vir vyf jaar was ek departementshoof gewees, en dit het vir my baie gehelp. Administratiewe of finansies, het my adjunkhoofskap my weer daar gehelp. As jy deur die ranks gekom het, is ek baie seker is jy goed onderlê om dit te kan doen, want aan die einde van die dag, as jy weet waarvan jy praat, dan is dit 'n mate van vertroue, vertrouensverhouding wat tussen jy en jou personeel gevorm word.*

3. Watter ondersteuningstrukture is nodig vir goeie kurrikulumbestuur?

*Soos ek gesê het mentorskap en vanaf die distrik se kant, die bombardering van vakadviseurs wat toesak en elkeen in sekere mate hul pond vleis wil hê. As nuwe skoolhoof met al die informasie "overload", sal ek wil sê dat daar tog met omsigtigheid omgegaan word met nuwe skoolhoofde, want in die eerste plek moet hy gewoon raak aan die stoel waar hy sit, en dan ook die kurrikuluminformasie, want hy moet dit in die eerste plek eers identifiseer en analiseer, want dit gaan help met sy strategie vorentoe... intervensie en dies meer.*

4. Hoe dink u kan leierskap en bestuur toegepas word om opvoeders te ondersteun om die kurrikulumuitdagings te aanvaar en daarmee te werk?

*Dit gaan uit-en-uit vir my oor die verhouding wat jy met die opvoeders het, onthou daai mense staan in 'n klas, hulle is onder geweldige druk, en weereens moet jy as leier van die skool vir jou mense die gevoel van geborgenheid half inboesem; by hulle tuisbring. Onderwyser moet weet: "Jy is nie alleen in dit nie, ek is hier om jou te ondersteun". Juis omdat opvoeders in 'n klas staan, veral met 'n nuwe vak wat hy moet aanbied, en hy het nie opleiding gehad daarin nie, is op sigself stresvol, om vir daai person te sê: "Moenie worry nie ons kry hulp of kry die vakadviseur om een-tot-een sessie te hê, of skakel met ander skole of network net 'n bietjie. Een van die probleme wat ek het is dat skole wie goed doen nie wil deel met ander skole nie. Aan die einde van die dag bou ons almal aan 'n nuwe generasie en 'n nasie van burgers wat ons daar wil stel. Is die een groep dan besig om 'n agtergeblewe nasie te skep en die ander 'n vooruitstrewende nasie. Dus maar net 'n vraag wat ek wil vra, tong in die kies. Kom ons deel en network met mekaar. Weet jy wat... dit is die pluspunte of suksesse wat ek wil hê. "Ek het gesien in jou uitslae 2014/2015; julle het soveel of soveel behaal. Wat het julle gedoen? Om vir ons te kan help met dit.*

5. Watter aanbevelings sal u op grond van u ervaring wil maak rakende KABV aan:

- Prinsipale
- Adjunk-prinsipale
- Departementshoofde, Graad- en Vakhoofde.

*Moet nooit ervaring onderskat nie. Die hoogste kwalifikasie kan nie ervaring vervang nie. Hoekom noem ek dit? Ek het het begin as 'n 23 jarige OD 3 onderwyser wat ook gedink het ek is volleerd. En ek was baie bevoorreg om by 'n skool te kom waar ek die babatjie was. My insiens het ek gedink die onderwysers is lui, hulle gee alles vir my. As ek vandag terug kyk is ek bly vir die "lui" onderwyser, want dit het my eindlik help vorm: Om nederig te wees. Jou posisie moet nooit vir jou maak nie. Behandel almal om jou, personeel, jou werkers, jou mense wat die*

*voedingskema bedryf, wie ook al, ouers, behandel en erken in die eerste plek vir hulle as mense en dan glo ek sal jy suksesvol wees.*

BYLAAG E

## LAERSKOOL VAN WYKSVLEI PRIMARY SCHOOL

H/V MAYLAAN EN CRAWFORDSTRAAT C/O MAY AVENUE AND CRAWFORD STREET  
VAN WYKSVLEI, WELLINGTON, 7655

TEL: 021 8641792

FAKS: 0866072072

Principal/Skoolhoof: RC Ross

E-mail/ E-pos: [principal.vanwyksveips@gmail.com](mailto:principal.vanwyksveips@gmail.com)

27 Januarie 2016

Beste Mnr Swarts

### **Is.: Onderhoudvoering**

Met verwysing na bogenoemde.

Dit sal vir my `n voorreg wees om as respondent vir u op te tree.

Ek sien uit na u oproep om die nodige reëlings in die verband te tref.

Vriendelike groete



RC Ross  
SKOOLHOOF